

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RITA DE CÁSSIA MAESTRI

**HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PSICÓLOGA E PROFESSORA SURDA:  
MEDIAÇÕES, DESCONSTRUÇÕES E CONSTRUÇÕES**

CURITIBA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RITA DE CÁSSIA MAESTRI

**HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PSICÓLOGA E PROFESSORA SURDA:  
MEDIAÇÕES, DESCONSTRUÇÕES E CONSTRUÇÕES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profª Drª Maria Augusta Bolsanello.

Coorientadora: Profª Drª Clara Brener Mindal.

CURITIBA

2014

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Erica,  
a meu pai, Ivo, aos meus filhos Bruno e Anna,  
e aos meus irmãos Marcia, Romualdo e Adriana,  
pelo incentivo e pela paciência e porque acreditaram em  
mim e ficaram ao meu lado em todas as minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por me iluminar e me dar saúde e forças para concluir esta dissertação de mestrado.

Às minhas orientadoras, professoras doutoras Maria Augusta Bolsanello e Clara Brener Mindal, agradeço por acreditarem na minha pesquisa, pelo incentivo, pelo acolhimento nas sessões de orientação, pela paciência em repetir suas solicitações quando eu não entendia as explicações, pela ética e pelo profissionalismo.

À professora doutora surda, Gladis Perlin, e às professoras doutoras ouvintes, Sueli de Fátima Fernandes e Tânia dos Santos Alvarez da Silva, agradeço pela competência e pelo profissionalismo, e pelas contribuições e questionamentos feitos no exame da qualificação.

À professora doutora Laura Ceretta Moreira, pelos ensinamentos e pela luta em favor do ingresso dos profissionais surdos na Universidade Federal do Paraná e no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais, o NAPNE. Obrigada por acreditar em nós, os surdos!

A todos os professores e colegas do mestrado, agradeço por acreditarem em mim e por terem respeitado a Libras com a participação dos intérpretes.

Aos intérpretes de Libras, Aldemar Costa e Marcia Elisa de Poll, pela dedicação imensa na interpretação, durante as disciplinas do mestrado.

À minha querida amiga e professora Noemi Nascimento Ansay, companheira de mais de 20 anos de trabalho clínico na área da surdez. Eu a homenageio pelo seu compromisso ético e pelo processo de mediação durante todo tempo em que eu escrevia minha dissertação.

Agradeço imensamente a meus pais, pelo amor incondicional e por sempre estarem ao meu lado nas tristezas, alegrias e, principalmente, em todas as vitórias. Agradeço, também, pela educação que me deram; esse exemplo foi fundamental na educação dos meus filhos.

À minha mãe, Erica Maestri, que acreditou em mim como surda, me deu carinho e me incentivou, com muita determinação, nos desafios que enfrentava com as barreiras da comunicação. Foi firme nos momentos certos, fazendo de



mim uma pessoa melhor, pois me ensinou a ser responsável pelos meus atos. Obrigada por mediar minha educação!

Ao meu pai, Ivo Maestri, que participou junto com minha mãe do meu processo educativo, provendo, sempre com bom humor e alegria, o sustento da família e me dando forças para continuar enfrentando os desafios que não eram poucos.

Aos meus queridos irmãos, porque não chegaria aqui sem vocês. À Marcia, por sua eterna dedicação, sua paciência e seu carinho em todos os momentos da minha vida; você me ajudou a ser como sou, pelo conhecimento e pela mediação da aprendizagem, nos diferentes momentos da minha vida escolar. Ao Romualdo, porque sempre acreditou em mim e com palavras sábias me informou sobre política e o mundo dos negócios. À Adriana, minha irmãzinha caçula, que me trouxe muitos momentos divertidos e com quem adquiri experiências importantes sobre minha surdez, pois não me via como surda e para ela tudo era natural, o que muito contribuiu para a minha autoaceitação.

Aos meus filhos, pois vocês são o orgulho e o amor da minha vida, meus dois anjos que muito me engrandeceram como mãe, avó e sogra. Ao amado Bruno que sempre me deu alegria, me confortou, me abraçou e me deu segurança. Amo sua linda família, Tatiana e Maria Clara. À Anna, minha amada filha, pela alegria, pela sensibilidade ao “ouvir meus desabafos”, pelas horas em que ficávamos conversando sobre tudo. Amo sua linda família, Robson, Amanda e Beatriz.

Aos meus colegas surdos da primeira turma (2006) do curso de Letras-Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina, com quem estive por quatro anos aprendendo, estudando e me divertindo muito no ônibus, indo de Curitiba a Florianópolis. À minha colega ouvinte, Laís Guebur, com quem tanto compartilhei alegrias e tristezas durante o curso, agradeço imensamente por sua ajuda profissional na interpretação de minha qualificação de mestrado. Agradeço, também, ao colega Eden Veloso, pelas longas conversas que compartilhamos no curso. Obrigada a todos os tutores, intérpretes, professores e à coordenadora Ronice Quadros, por viabilizar a minha aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e sua valorização. São lembranças infinitas.

À minha amiga surda e colega de trabalho na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pesquisadora e professora de Libras, doutora Sílvia Andreis Witkoski, por seu apoio e incentivo.

À querida Ione Antunes e à equipe de profissionais do Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny Ribas (Acap CEPRAF), agradeço por acreditarem em meu trabalho como psicóloga ao me convidar, em 2001, para trabalhar em Ponta Grossa.

Aos meus amigos surdos, Elizanete Favaro, Rejane Mari Assumpção, Bruno Pierin, Shirley Vilhalva, Karin Strobel, Rosani Suzin e Irene Stock agradeço pela nossa eterna amizade e por ajudarem a fortalecer minha identidade surda.

## Reinvenção

A vida só é possível  
reinventada.

Anda o sol pelas campinas  
e passeia a mão dourada  
pelas águas, pelas folhas...  
Ah! tudo bolhas  
que vêm de fundas piscinas  
de ilusionismo... - mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada.

Vem a lua, vem, retira  
as algemas dos meus braços.  
Projeto-me por espaços  
cheios da tua Figura.  
Tudo mentira! Mentira  
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...  
Só – no tempo equilibrada,  
desprendo-me do balanço  
que além do tempo me leva.  
Só – na treva,  
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida  
a vida só é possível  
reinventada.

Cecília Meireles (1983, p. 94)

**ANEXOS**

Do mundo dos ouvintes para o mundo dos surdos (de 0 a 3 anos)	182
Minha infância	186
A entrada na escola	189
Minha adolescência	193
O mundo dos adultos	198
Minha vida profissional	205
Mestrado na UFPR	213

## LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelhos de Ampliação Sonora Individual
AEE	Atendimento de Educação Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC-15	Teste de Atenção Concentrada
APÁS	Associação de Pais e Amigos de Surdos
ASL	American Sign Language
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CAT- A	Teste de Apercepção Infantil com Figuras de Animais
CAT- H	Teste de Apercepção Infantil com Figuras Humanas
CEAL	Centro de Audição e Linguagem
CEPRAF	Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny de Jesus Souza Ribas
CRP	Conselho Regional de Psicologia do Paraná
DFH III	Desenho da Figura Humana
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FENEIS	Federação Nacional de Educação da Integração do Surdo
http	Teste <i>House – Tree – Person</i> (Casa – Árvore – Pessoa)
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
R-1	Teste Não Verbal de Inteligência

SEED	Secretaria de Estado da Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona do Desenvolvimento Proximal

## RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir de minhas experiências acadêmicas e profissionais como psicóloga e professora surda. Utilizei a metodologia de História de Vida, baseada em Josso, onde a narrativa escrita tem o papel de desvelar a singularidade da vida dos sujeitos, a sabedoria de vida. Os objetivos foram: - investigar, por meio da metodologia de História de Vida, a trajetória educacional e profissional da própria pesquisadora e verificar que experiências e desafios influenciaram essa trajetória; - identificar, analisar e compreender as experiências e desafios da vida educacional e profissional de uma pessoa surda; - contribuir para a formação/autoformação da pesquisadora e também para a formação de profissionais surdos e outros profissionais que atuem com sujeitos surdos. Para alcançar estes objetivos foi feita uma narrativa minuciosa a respeito dos fatos mais relevantes, desde a infância até a vida adulta, a perda da audição e as mudanças no rumo da minha vida. Também relato como foram minhas experiências profissionais e acadêmicas. Esse processo narrativo me fez refletir e questionar meu próprio percurso de formação. Assim, as contribuições para minha autoformação foram imensas: o fortalecimento da minha identidade surda, a conscientização profissional, como psicóloga e professora, e o engajamento em um processo de conhecimento e aprendizagem. Neste aspecto, as mediações realizadas por minha família tiveram um papel fundamental na construção do meu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Ao longo da pesquisa desconstruí e reconstruí fatos da minha história de vida. Foi necessário ressignificar o papel da Língua de Sinais e da língua oral, a minha condição de ser uma surda bilíngue e, também, construir um novo olhar a respeito da minha subjetividade e alteridade. Quanto à formação de profissionais surdos, minha investigação pode contribuir no sentido de possibilitar a superação do senso comum e evidenciar o papel da aprendizagem no trabalho e a importância do conhecimento que leva à autonomia. Pode, ainda, servir de referência para o envolvimento com os movimentos sociais, as associações de surdos e com a comunidade surda, e na busca pelo conhecimento a respeito das políticas públicas educacionais e da educação bilíngue de surdos; nas mediações realizadas por outros profissionais e professores em todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação. A respeito das contribuições para outros profissionais, a pesquisa aponta para a importância de se conhecer a cultura e a identidade surdas, a Língua de Sinais e de se acreditar no potencial de aprendizagem dos surdos.

**Palavras-chave:** História de vida; Sujeitos Surdos; Psicologia; Mediação.

## ABSTRACT

This research came from my academic and professional experiences as psychologist and deaf teacher. I used the methodology of life history, based in Josso where the written narrative has the role to reveal the uniqueness of life of the subjects, the wisdom of life. The objectives were to: - investigate, through the methodology of life history, the educational and professional path of the researcher and verify that experiences and challenges influenced this trajectory; - identify, analyze and understand the experiences and challenges of educational and professional life of a deaf person; - contribute to the formation / self-training of the researcher and also for the training of deaf professionals and other professionals that work with deaf people. To achieve these goals was made a detailed narrative about the most important events, from childhood to adult life, hearing loss and the changes in my life direction. Also reported my professional and academic experiences. This narrative process made me reflect and question my own training path. Thus, contributions to my self-training were enormous: my deaf identity strengthening, professional awareness, as a psychologist and teacher, and the engagement in a process of knowledge and learning. In this aspect, the mediations conducted by my family played a crucial role in the construction of my cognitive and affective development. During the research I deconstruct and reconstruct the facts of my life story. It was necessary to reframe the sign and oral language role, my bilingual deaf condition and also build a new look about my subjectivity and otherness. Regarding the training of deaf professionals, my research can contribute to possibility the overcoming of common sense and to evidence the role of learning in the workplace and the importance of knowledge that leads to autonomy. In addition, it can also serve as a reference for the involvement with the social movements, the deaf associations and the deaf community, and the knowledge demand about educational policies, and deaf bilingual education; on in mediations conducted by other professionals and teachers in all levels of education, from early childhood education to post-graduate. About contributions to other professionals, research points to the importance of understanding the culture and the deaf identity, sign language and to believe in the learning potential of the deaf.

**Keywords:** Life of history; Deaf persons; Psychology; Mediation.



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	OBJETIVOS DO ESTUDO	17
<b>2.</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>19</b>
2.1	DIFERENTES OLHARES DA HISTÓRIA DOS SURDOS: DA ANTIGUIDADE ATÉ A CONTEMPORANEIDADE	21
2.2	PSICOLOGIA E SURDEZ	33
<b>3.</b>	<b>HISTÓRIA DE VIDA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>47</b>
3.1	HISTÓRIA DE VIDA: METODOLOGIA INOVADORA DE PESQUISA	49
3.2	CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA DA HISTÓRIA DE VIDA	51
3.3	CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA DA VIDA PARA COMPREENSÃO DE SUJEITOS EM SUA SINGULARIDADE E UNIVERSALIDADE	52
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA	53
<b>4.</b>	<b>MINHA HISTÓRIA DE VIDA: O PERCURSO COMO ESTUDANTE E PROFISSIONAL SURDA</b>	<b>55</b>
4.1	DO MUNDO DOS OUVINTES PARA O MUNDO DOS SURDOS (DE 0 A 3 ANOS)	55
4.2	MINHA INFÂNCIA NO MUNDO DO SILÊNCIO	62
4.2.1	A entrada na escola	68
4.3	NOVAS PERSPECTIVAS NA ADOLESCÊNCIA: AUTONOMIA, AUTOESTIMA, LIDERANÇA	78
4.4	A ENTRADA NO MUNDO ACADÊMICO	82
4.5	O MUNDO DOS ADULTOS: VIDA FAMILIAR E SOCIAL	86
4.6	SER PSICÓLOGA SURDA: DESAFIOS E CONQUISTAS	92
4.7	EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS COM ALUNOS E PACIENTES SURDOS	103

4.8	BUSCAS DA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: UMA NOVA VISÃO	113
4.8.1	Novamente na universidade: Letras-Libras	134
4.8.2	Atuação como professora e tutora de Libras	138
4.8.3	Mestrado, novos horizontes...	142
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA AUTOFORMAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SUJEITOS SURDOS E OUTROS PROFISSIONAIS.</b>	146
	<b>REFERÊNCIAS</b>	154
	<b>ANEXOS</b>	169

## 1. INTRODUÇÃO

A proposta para esta pesquisa surgiu a partir de minhas experiências acadêmicas e profissionais como psicóloga e professora surda. Como psicóloga, na atuação com sujeitos surdos<sup>1</sup> na clínica, na escola e na comunidade surda, desde 1984. Como professora, atuando no Curso de Licenciatura em Letras – Libras, desde 2006, exercendo, ainda, a docência como professora substituta de Libras em uma instituição de ensino superior, e a partir de abril do ano de 2014, como professora auxiliar efetiva da disciplina de Libras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na cidade de Curitiba.

Ao longo de vinte e oito anos de trabalho como psicóloga clínica, vivenciei experiências com pacientes surdos, suas famílias, seus professores e precisei buscar, na literatura sobre surdez, subsídios teóricos para compreender o sujeito surdo em sua singularidade, seu comportamento, seus problemas e suas formas de ser e agir no mundo.

Necessitei ler narrativas educacionais e narrativas surdas que relatavam experiências profissionais, estudei referências bibliográficas sobre o comportamento do surdo, procurando dar sentido à prática clínica e buscando possíveis soluções para os problemas encontrados. No entanto, era evidente a escassez de pesquisas, sobre o assunto, no início dos anos 1980.

Segundo o Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 8ª região, fui a primeira psicóloga surda de Curitiba. Na época, era difícil encontrar supervisores para orientar o trabalho com sujeitos surdos e, no início, minha psicoterapeuta foi minha supervisora. Depois, passei a trocar ideias também com outros profissionais, sobre minhas inquietações e desafios no trabalho clínico.

No ano de 2006, ingressei no Curso de Licenciatura em Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, me formando em 2010. Foi uma experiência completamente diferente da vivida no curso de Bacharel em Psicologia, pois, neste período, já havia um reconhecimento dos direitos linguísticos do sujeito surdo assegurados pelo Decreto nº 5.626, de 22 de

---

<sup>1</sup> Os sujeitos surdos não são aqueles que se apresentam como deficientes auditivos, mas os sujeitos que retomam e afirmam suas diferenças como sujeitos leitores que leem as comunicações, que fazem uso dos olhos e que, de acordo com o totêmico, se agarram àquilo que os identifica (PERLIN, 2014, p.223).

dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializando a Língua Brasileira de Sinais.

Destaco o quanto esta experiência foi enriquecedora e prazerosa, na medida em que todo o ensino é mediado pela Língua de Sinais, além de contemplar uma metodologia que respeita a singularidade de aprendizagem dos sujeitos surdos, que ocorre por meio do processo de percepção visual da informação.

Com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a lei de Libras, Lei nº 10.423, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) abriu o edital para a seleção de professores substitutos e eu fui aprovada no concurso para atuar por, dois anos, como professora de Libras, concluindo meu período em 2013. Neste mesmo ano, a universidade promoveu concurso público para professores efetivos de Libras, no qual também fui aprovada. Em 2014, tomei posse no mês de fevereiro e atuei como professora de Magistério Superior, pela UFPR, em regime de dedicação exclusiva, juntamente com os cinco novos professores surdos, em um dos *Campii* em Curitiba. No mês seguinte, fui chamada para atuar como professora de Magistério Superior, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em razão de concurso público ao qual havia me submetido anteriormente. Pedi a exoneração da UFPR e tomei posse em 16 de abril de 2014, na UTFPR, instituição na qual estou até hoje.

No ano de 2011, participei do processo de seleção para ingresso no mestrado da Universidade Federal do Paraná, no Setor de Educação, com o objetivo de aprofundar meus estudos e buscar maior qualificação profissional. Aprovada, iniciei o mestrado em 2012, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, sendo a única surda desta turma e podendo contar com um intérprete durante as aulas. Meu anteprojeto passou por modificações, atendendo à solicitação de minha orientadora, que sugeriu uma pesquisa autobiográfica com foco na vida acadêmica e profissional.

Desta maneira, comecei a questionar como essa pesquisa (auto)biográfica poderia contribuir para minha formação/autoformação e também para formação de outros profissionais surdos e de profissionais que atuam com sujeitos surdos.

Segundo Nóvoa (1992), a partir dos anos 1980 houve uma ênfase em pesquisas sobre a formação docente e estudos sobre a vida dos docentes, suas

carreiras e percursos profissionais. Estas novas abordagens (auto)biográficas surgiram da insatisfação das ciências sociais em relação aos paradigmas hegemônicos das ciências e se tornaram, na área educacional, um meio de investigar a formação de professores.

Em relação à formação de sujeitos surdos é importante salientar que, no campo da surdez no Brasil, podem ser identificadas, desde os anos 1960, duas formas de perceber o sujeito surdo. Uma, dentro da concepção clínico-terapêutica, que enfatiza a oralidade e a normatização do surdo, e a outra, a concepção socioantropológica, que percebe o surdo como sujeito cultural, com experiências visuais e identidades próprias: identidade surda, tendo a Língua de Sinais como o principal elemento da comunicação e participando nos discursos da igualdade de direitos (ANDREIS-WITKOSKI, 2011, FERNANDES, 2011, ANSAY, 2009).

A concepção clínico-terapêutica, que tinha o objetivo de normalizar os surdos por meio das práticas do método oral e não permitia o uso da Língua de Sinais, impactou-os, social e emocionalmente, como relatam Andreis-Witkoski (2012 b), Fernandes (2011), Vieira-Machado (2010), pois implicaram em privações linguísticas e culturais. Resistindo a isso, a comunidade surda nos Estados Unidos, por meio dos movimentos sociais, reivindicou o direito ao reconhecimento político de suas diferenças. O movimento social adotou a postura socioantropológica do movimento surdo, liderado por surdos, que teve como foco denunciar a opressão que sofreram anteriormente e propagar suas produções culturais como grupo minoritário (FERNANDES, 2011).

Os movimentos surdos<sup>2</sup> juntamente com os grupos de Estudos Surdos<sup>3</sup>, construíram um novo olhar a respeito do sujeito surdo, não mais como deficiente, mas como sujeito sócio-histórico, cultural, político e linguístico. Segundo Souza (2013), o movimento surdo, com o importante apoio da Federação Nacional de Educação de Surdos e de intelectuais e ativistas surdos e ouvintes, empenhou-se no reconhecimento da Libras como língua nacional. Novos conceitos foram sendo

---

<sup>2</sup> Movimento surdo, segundo Perlin (1998), tem sido caracterizado como local de gestação da política de identidade surda contra a coesão ouvinte, através de lutas que objetivam, entre outras coisas, questionar a natureza ideológica das experiências surdas e descobrir interconexões entre essa comunidade cultural e o contexto social, em geral (FERNANDES, 2011).

<sup>3</sup> Nos Estudos Surdos agrupam-se diferentes temas que abordam os surdos e a surdez, dentro de uma perspectiva antropológica, cultural e linguística.

formulados a respeito de identidade, cultura, poder e linguagem, evidenciando a diferença cultural como ocorre nas outras minorias étnicas e linguísticas (QUADROS, 2004; PERLIN, 1998; SKLIAR, 1998).

Diante dessas transformações ocorridas na atualidade, das quais fui protagonista desde meus primeiros anos escolares, quando nem sequer se cogitava a possibilidade de uma língua de sinais, comecei a considerar, como pesquisadora, a narração da minha vida acadêmica e profissional, por meio de uma investigação de caráter científico, buscando elementos que mostrassem como foi o meu desenvolvimento, como aprendi e como vivenciei esta vida acadêmica e profissional.

Pesquisas como esta, acredito, podem trazer contribuições para ações político-pedagógicas, para formação de acadêmicos de Psicologia e de outros cursos, de professores de Libras, intérpretes, e para os familiares de surdos e para eles próprios.

## 1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

- Investigar, por meio de pesquisa autobiográfica, a trajetória educacional e profissional da própria pesquisadora e verificar que experiências e desafios influenciaram esta trajetória.
- Identificar, analisar e compreender, por meio da pesquisa autobiográfica, as experiências e desafios da vida educacional e profissional de um sujeito surdo.
- Oferecer dados, a partir da pesquisa autobiográfica, que possam contribuir para a elaboração de metodologias mais efetivas para a educação e a formação profissional de sujeitos surdos.
- Evidenciar a importância da mediação da família na formação dos filhos surdos.

Para atingir os objetivos citados, a presente dissertação foi delineada em cinco capítulos.

No primeiro e segundo capítulos são descritos a introdução, os objetivos e os pressupostos teóricos que pretendem levar o leitor a compreender o foco da pesquisa autobiográfica.

No terceiro capítulo é apresentada a História de Vida como método da presente investigação, baseando-se, sobretudo, em Dominicé e Josso.

No quarto capítulo, realizo a narrativa da minha história de vida, tanto como estudante quanto como profissional surda, relatando os desafios, buscas e reflexões sobre a problemática que encontrei como acadêmica, psicóloga e professora de Libras. Inicialmente, a narrativa é um depoimento sobre os fatos mais relevantes, da infância à vida adulta, a perda da audição e as mudanças no rumo da minha vida. Também exponho como penso e percebo minhas experiências pessoais e profissionais no mundo e como vejo a língua oral e a de sinais.

No quinto capítulo são tecidas as considerações finais sobre a minha história à luz do referencial teórico abordado.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo procura-se, de modo geral, contextualizar a história do surdo, desde concepções mais antigas até concepções contemporâneas, tendo como objetivo uma compreensão sobre algumas posturas das ciências médica e psicológica em relação ao sujeito surdo. Faz-se relação com minha subjetividade, como mulher surda oralizada, bilíngue, não nativa, filha de pais ouvintes e que, ao longo dos anos, encontrou sua identidade surda e a contextualização histórica do sujeito surdo.

O caminho das ciências médica e psicológica – que tratavam de assuntos como a surdez - passou pelo final do século XIX e início do século XX, quando começou a preocupação com a educação dos sujeitos considerados deficientes (LUNARDI, 2004).

Houve muitas discussões a respeito da surdez na área da ciência médica e da psicológica; a leitura da surdez era realizada do ponto de vista dos ouvintes, mostrando uma visão hegemônica, descrevendo o surdo como “deficiente”, “incapaz” e que precisava de “cura” por apresentar uma “enfermidade trágica” (LANE, 1992, p.12).

Atualmente, a história do surdo já tem outros cenários, com novas políticas educacionais e novas perspectivas em relação ao sujeito surdo. Também, nos últimos anos, os surdos fizeram-se vistos, no Brasil e no mundo, por intermédio do denominado movimento social dos surdos<sup>4</sup>, alertando a sociedade ouvinte e os próprios surdos em passeatas e eventos. Para exemplificar, citam-se a passeata de 2011, em Brasília, a favor da Escola Bilíngue, e o Festival Brasileiro de Cultura Surda na cidade de Porto Alegre, onde estiveram presentes mais de 600 pessoas para apreciar as apresentações artísticas e participar nos debates nacionais e internacionais sobre o surdo.

Outra conquista foi a designação dia 26 de setembro como o “Dia do Surdo”. Nessa data todos festejam, com muito orgulho, por meio de eventos educacionais, culturais e religiosos, as conquistas já realizadas e reivindicam seus direitos. Esse dia foi escolhido por ser um marco – o dia da inauguração da

---

<sup>4</sup> Revista da Feneis (2011, p.11, 14, 20).



primeira escola de surdos do Brasil, o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, na cidade do Rio de Janeiro.

Outra importante conquista foi o surgimento, na década de 1990, dos denominados “Estudos Surdos”, livros com diferentes artigos, que fortaleceram a identidade e as demandas dos surdos. Como diz Carlos Skliar (1998, p.5):

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do reconhecimento político.

A implementação da lei da Libras, Lei nº 10.436, em 2002, oficializou a Língua de Sinais, e o Decreto nº 5.626 de 2005, regulamentou aquela lei, determinando que a Libras seja inserida como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores e nas licenciaturas (Art. 3º, parágrafo 1º)<sup>5</sup>.

Diante desses acontecimentos, percebe-se a autoafirmação dos surdos na conquista de espaços na sociedade. Esse cenário está, aos poucos, mudando a vida de todos os surdos, permitindo que desenvolvam suas capacidades e autonomia, e possam usufruir dos direitos linguísticos na sociedade em que vivem. Mas, nem sempre foi assim. A história mostra uma trajetória marcada por injustiças, preconceito, assujeitamento e indiferenças em relação a esse grupo de pessoas.

Contudo, faz-se mister destacar que apesar dos avanços, especialmente as conquistas legais, ainda existe uma grande distância entre o previsto em lei, como o direito à Libras como língua de instrução (Lei nº 10.436, art.º 3º), e a realidade da educação do surdo dentro das escolas de surdos. A luta pela prática do ensino bilíngue, por uma Pedagogia Surda, por uma formação de qualidade para os professores e que contribua para a aprendizagem do aluno surdo, e por um currículo que faça uso do espaço visual é altamente necessária. Hoje, com o

---

<sup>5</sup> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do Magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do Sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

§ Art.1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

discurso e políticas que pretendem fazer uma inclusão incondicional (MANTOAN, ROPOLI, 2010), os sujeitos surdos necessitam reivindicar uma política linguística e uma escola que atenda as suas especificidades. No caso de crianças surdas que estão na primeira infância, é fundamental que elas aprendam Libras como língua materna. Na escola bilíngue, a criança estará com seus pares e terá a mediação de professores surdos. Também a família necessita aprender Libras para interagir e fazer mediações significativas com o filho surdo.

Na atualidade, a proposta do MEC para o atendimento dos estudantes surdos é o Atendimento de Educação Especializado (AEE), que acontece no horário oposto ao da escolarização (contraturno), onde o professor do AEE trabalha os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum em LIBRAS, articulando com o professor da sala de aula (ALVES, FERREIRA, DAMÁSIO, 2010). Este programa atende parcialmente as necessidades dos estudantes surdos, mas no caso da educação infantil, considera-se que o ideal é uma escola bilíngue para surdos.

## 2.1 DIFERENTES OLHARES DA HISTÓRIA DOS SURDOS: CONCEPÇÕES ANTIGAS E CONTEMPORÂNEAS

Ao se escrever uma história, não basta contar detalhadamente tudo o que aconteceu, mas é preciso também organizar os acontecimentos e atribuir-lhes uma explicação científica. O tempo é essencial no estudo da história.

Em relação à história do surdo, as autoras Dalcin (2005) e Guarinello (2007) descrevem que os surdos não eram considerados como seres humanos competentes, eram uma “aberração” da natureza, e que ser surdo era visto como um castigo de Deus.

Segundo Strobel (2008, p. 17), na Grécia Antiga, Aristóteles considerava que as pessoas que não falavam, não possuíam linguagem, eram naturalmente incapazes de razão. Acreditava-se que a inteligência só podia se desenvolver e se manifestar por meio da linguagem.

Há relatos de que durante a Idade Média (476-1453) as pessoas surdas não tinham direitos de receber herança, votar ou contrair casamento com surdos, sendo vistos como objetos de curiosidade e tratados como “estranhos”.

Segundo Moura (2000) e Sacks (1990) e, nessa época a leitura da Bíblia era feita em voz alta e exaltada, pois a maioria das pessoas não sabia ler e se acreditava ser esta a única forma do homem falar com Deus. Por esse motivo dizia-se que o surdo não tinha alma, e se eles não podiam falar, também não poderiam receber o sacramento, pois eram incapazes de confessar seus pecados.

No ano de 529 depois de Cristo (d. C.), no código do Imperador Justiniano, ficou em evidência outro ponto de vista em relação ao surdo, pois, diferenciava os surdos congênitos dos surdos com surdez adquirida; e esses últimos já podiam receber instruções (MOORES, 1987).

Entre os anos de 1453 e 1789, a visão do sujeito surdo sofre modificações. Alguns estudiosos, médicos, professores e monges passaram a demonstrar que acreditavam nas habilidades dos surdos e que a surdez não era um impeditivo para que pudessem aprender. O abade Sicard, que tinha curiosidade de entender o pensamento das pessoas que nasceram surdas, fez uma indagação:

Por que o surdo inculto é isolado na natureza e incapaz de se comunicar com outros homens? Por que está reduzido a esse estado de imbecilidade? Sua constituição biológica difere da nossa? Não possui tudo de que precisa para ter sensações, adquirir ideias e combiná-las para fazer tudo o que nós fazemos? Não recebe impressões sensoriais dos objetos como nós? Os objetos não são, como acontece conosco, a oportunidade para impressões da mente e suas ideias adquiridas? Por que então o surdo permanece estúpido, enquanto nós nos tornamos inteligentes? (SACKS, 1990, p. 30).

O monge espanhol Ponce de Leon (1520-1584) fundou a primeira escola para surdos e desenvolveu uma metodologia que chamou de datilologia, para utilizar na escrita e na oralização. Criou também uma escola para professores de surdos (STROBEL, 2008).

Na França, o abade Charles L'Épée (1712-1789), professor de surdos que fundou o Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, utilizou os sinais metódicos - uma combinação de Língua de Sinais e a gramática francesa. Associou sinais a figuras e palavras escritas, o que possibilitou que os surdos lessem e adquirissem instruções, tendo acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo.

E o referido abade, ao buscar a explicação sobre a linguagem e sua importância para o homem, mencionou o comentário do filósofo grego Sócrates, na obra de Platão, Crátiles:

Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo? (SACKS, 1990, p. 31).

Charles L'Epée levou a sério os estudos sobre a Língua de Sinais, pois defendia ser esta a língua natural dos surdos, que possibilitava a comunicação e o desenvolvimento do pensamento. Publicou suas experiências no ensino dos surdos com os sinais metódicos, o primeiro dicionário de sinais e treinou professores para trabalhar nas 21 escolas para surdos que fundou na França e na Europa. Com isso, fez aumentar o prestígio e fortaleceu a comunidade surda da época. Sacks (1990) refere, também, que entre 1770 e 1820, na França, houve fortes impulsos à educação com a participação dos professores surdos e de outros profissionais surdos como escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais. O sujeito surdo, que antes era considerado pária na sociedade, passou a ser valorizado e aceito.

Segundo o surdo francês Mottez (Strobel, 2012, p. 99), o encontro destes profissionais surdos franceses levou a buscar um espaço de encontro em que pudessem ser compartilhadas as experiências visual e linguística, e onde pudessem dialogar entre eles com a Língua de Sinais. O grupo de surdos criou as primeiras associações para surdos na França, em 1830, numa alusão ao aniversário do abade L'Epée, que tinha falecido em 1712.

Segundo Sacks (1990), diante da mudança do cenário em relação ao desenvolvimento positivo do profissional surdo na Europa, o professor francês surdo, Laurent Clerc, foi convidado a trabalhar nos Estados Unidos, em 1816, para lá ensinar a Língua de Sinais. E foi cofundador do Asilo Hartford, primeira escola para surdos do país, com Mason Fitch Cogswell e Thomas Gallaudet. Em 1864, o filho de Thomas, Edward Gallaudet, fundou o Colégio Gallaudet, atualmente Universidade Gallaudet, a primeira universidade para estudantes surdos no mundo.

O mesmo autor, Sacks (1990), menciona que outro professor surdo francês, Ernest Huet (1822-1882), a convite do Imperador Dom Pedro II, veio ao Brasil para ensinar Língua de Sinais. Aqui fundou a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Instituto de Educação dos Surdos-mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 26 de setembro de 1857. A sua criação foi um passo importante para a educação de surdos no Brasil.

Mas havia, também, estudiosos que acreditavam na supremacia da “fala”, seguindo o pressuposto aristotélico<sup>6</sup>. Entre eles, Samuel Heinicke (1729-1790), considerado o “pai do oralismo” e fundador da primeira escola de oralismo puro na Alemanha. Seu método consistia em ensinar somente a fala, não permitindo outras formas de comunicação. O oralismo era o método de ensino utilizado com os surdos, pois se acreditava que a forma mais eficaz de desenvolver as potencialidades de um indivíduo surdo era através da língua oral, ou, como alguns estudiosos descrevem, da língua falada, usando como recursos a leitura orofacial (leitura labial) e a amplificação sonora (uso de aparelho de amplificação sonora Individual - AASI) (CARMOZINE/NORONHA, 2012, p. 44). A ideia central do oralismo era de que o “deficiente auditivo” sofria de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal da linguagem”, demandava intervenções clínicas de especialistas, tidos como os responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a esse tipo de “enfermo”(SOUZA, 1998, p. 4). Como diz Ansay (2009, p. 22), para ser considerado “normal” naquele período, tinha que ser ouvinte.

Outro educador que usou o método oralista foi o americano Alexander Graham Bell (1874-1922), casado com Mabel Gardiner Hulbard, também surda, assim como a mãe dele. Foi defensor do oralismo (SACKS, 1990)

No século XVIII, o médico-cirurgião e psiquiatra francês, Jean Marc Itard (1774-1838), que estudou com Philippe Pinel<sup>7</sup>, segue o pensamento do filósofo Condillac, que dizia que as sensações eram a base para o conhecimento humano e que reconhecia a experiência externa como fonte de conhecimento. Desta

---

<sup>6</sup> A concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia de superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – é representada pelas palavras – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto, Skliar (1997, p. 111).

<sup>7</sup> Philippe Pinel (1745-1826), psiquiatra francês que fez estudos sobre a mente humana permitindo um melhor conhecimento das doenças mentais (FERNANDES, 2012).

forma, Itard tentou descobrir as causas da surdez dissecando cadáveres de surdos, furando as membranas timpânicas dos alunos e fazendo várias experiências como colocar cateteres no ouvido (Sonda de Itard), chegando a fraturar os crânios de alguns surdos. Na época se aceitavam essas intervenções do médico Itard, pois eram procedimentos normais dentro das pesquisas científicas que pretendiam erradicar ou suprimir o “Mal”. Dalcin (2005) afirma que como não conseguiram curar e nem erradicar a surdez, foram em busca de outras alternativas como a pedagogia terapêutica e a reabilitação da fala, a fim de corrigir a anormalidade para evitar a diferença.

Outro fato marcante para a história dos surdos foi o Congresso de Milão em 1880, onde o método oral foi votado como o mais adequado para educação das pessoas surdas. Segundo Fernandes (2011), naquela ocasião compareceram cinco professores americanos e um professor inglês que votaram a favor da Língua de Sinais e 150, que votaram contra. Como consequência deste fato, proibiu-se o uso desta língua em quase todos os países e o número de professores surdos diminuiu significativamente. Também a qualidade do ensino ficou seriamente comprometida e as crianças surdas foram prejudicadas na aquisição do conhecimento e nas suas relações interpessoais (STROBEL, 2008).

Importante destacar que a decisão do Congresso de Milão, de 1880, deu-se a partir de uma contingência de fatores, conforme apontado por Skliar (1998, p. 16),

onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada.

Observa-se que esta decisão autoritária do Congresso de Milão, que optou pelo oralismo como método ideal para a educação dos surdos, conduziu a cem anos de fracasso educacional. Este período de dominação do oralismo deixou marcas profundas na vida dos surdos. Como diz Skliar (1998, p. 7),

foram mais de cem anos de práticas eneguecidas pelas tentativas de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que

determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Outro fator extremamente prejudicial à educação dos surdos, após a imposição do oralismo, foi que, para além da proibição do uso da Língua de Sinais, também os professores surdos perderam seu espaço. A maioria foi demitida por utilizar na educação aquela língua, e ser ponte de identificação dos alunos. Como o oralismo busca um método oral puro<sup>8</sup>, os professores surdos foram substituídos por ouvintes a fim de banir definitivamente da escola, tanto a Língua de Sinais quanto a presença de adultos surdos usuários desta língua. Para complementar, cita-se Widell (1992, p. 26):

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de professores surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruíria a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que 'todos sabem que as crianças são preguiçosas', e por isso, sempre que possível, elas mudariam do difícil oral para a Língua de Sinais.

Por ocasião da proibição do uso da Língua de Sinais, a comunidade surda foi excluída dos contextos políticos, de modo a acarretar consequências nas relações sociais, assim como nas culturais. Com essa perspectiva, Andreis-Witkoski (2010) relata que devido a uma relação autoritária, muitos surdos sofreram abusos físicos e simbólicos e foram levados à clandestinidade. Com isso, eles apenas sinalizavam escondidos nos banheiros e nos dormitórios das suas escolas.

Segundo Dalcin (2006, p. 8), observou-se, “[...] após a proibição, um forte sentimento de vergonha e de inferioridade por parte dos surdos mais jovens, ao surgirem traços que denunciavam sua origem”, pois se fizessem uso da Língua de Sinais, seriam considerados imbecis e sem condição de aprendizagem. Com isso, a sua língua foi desqualificada e os surdos, considerados pessoas de segunda categoria.

---

<sup>8</sup> O modelo oral puro tem por objetivo levar a pessoa surda a usar a língua na modalidade oral da maneira o mais semelhante possível ao modelo ouvinte, pelo entendimento de que os surdos apresentam esta condição, desde que sejam trabalhados sistematicamente em técnicas fonoarticulatórias a partir de tenra idade e que, preferencialmente, sejam auxiliados pela ampliação sonora dos seus resíduos auditivos por meio de aparelhos de ampliação sonora individual (AASI) ou de outros recursos técnico-eletrônicos ( SÃ, 1999, p. 69).

A comunidade surda, que é constituída por surdos, ouvintes, pais de surdos, intérpretes e simpatizantes, sobreviveu e os surdos, mesmo às escondidas, quando não havia fiscalização, sinalizavam. Ramos (2014) cita, ao mencionar o histórico da Língua de Sinais na Educação dos Surdos Brasileiros, no INES, na cidade do Rio de Janeiro, o depoimento informal de uma professora que trabalhou nesta Instituição, relatando que os sinais eram feitos sob as carteiras escolares ou por baixo da própria roupa dos surdos que continuaram usando a Língua de Sinais, possibilitando o fortalecimento da sua cultura e da sua história.

Nesta mesma perspectiva, Monteiro (2006) mostra que as Associações de Surdos nos vários estados brasileiros faziam competições esportivas e festas comemorativas, espaços esses que contribuíram para a preservação da língua de sinais e o fortalecimento da luta pelos direitos dos surdos.

No caso do contexto histórico, a história dos surdos é carregada de doutrinas e crenças focadas em valores únicos, universais. É uma relação de poder do colonizador (os ouvintes) sobre os surdos. Segundo Perlin (2003), para os surdos, a história é concebida na visão do colonizador, isto é, do ouvintismo, que pretende impor a língua e a cultura ouvinte para o sujeito surdo. O Ouvintismo, segundo Skliar, "é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte" (1998, p.150).

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, foi retratada desta maneira por Sá:

[...] primeiramente os surdos foram 'descobertos' pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem 'educados' e afinal conseguirem ser como ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2002, p. 3).

A história, contada pelos ouvintes, tornou-se ainda mais concreta com o Congresso de Milão (Itália, 1880), quando a Língua de Sinais foi oficialmente proibida no mundo inteiro, e mudou o rumo da educação e da vida dos surdos. Porém, os métodos orais não estavam apontando resultados positivos, pois, o nível educacional do surdo ficou muito abaixo do esperado, com rebaixamento no



desenvolvimento cognitivo, assim como na vida social e profissional dos surdos (CAPOVILLA, 2000).

De acordo com Quadros (2004), a grande maioria dos surdos adolescentes/adultos apresentaram dificuldades na escrita da Língua Portuguesa. Strobel (2006) aponta que muitos surdos atualmente terminam o Ensino Médio sem ao menos saber escrever um bilhete.

Outras pesquisas escolares americanas, mencionadas por Allen (1986) *apud* Skliar (1997), também mostraram atrasos das crianças e adolescentes surdos em relação aos seus colegas ouvintes. Allen aponta que o nível médio de leitura dos adolescentes surdos americanos é equivalente ao de uma terceira ou quarta séries, e que a atuação, em cálculos matemáticos, é inferior à de uma sétima série.

Segundo Guarinello (2003, p.77), citando Silva,

[...] os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural, ou seja, "estar inseridos no contexto social"; só assim poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras (2001, p. 48).

Por fim, Quadros (2004), Capovilla (2000) e Skliar (1997, p.116), e nos mostram que a filosofia oralista ocasionou o fracasso em relação às questões pedagógicas, o que contribuiu para a marginalização social das comunidades surdas nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, gerando uma identidade "deficitária", pois os surdos são apontados como ouvintes, o que levou ao surgimento dos problemas psicossociais.

A partir desta percepção, um novo método passou a ser utilizado pela maioria das escolas de surdos, o da Comunicação Total. Este, como diz Quadros (2004), veio para instaurar "nova ordem", pois o desenvolvimento dos surdos dentro da filosofia oral pura não estava produzindo os resultados esperados, prejudicando-os nos aspectos linguísticos, sociais, políticos e psicológicos.

A filosofia da Comunicação Total surgiu na década de 1970 e seu método pregava a utilização das línguas oral e de sinais, palavras, símbolos, gestos e tinha o objetivo de levar o surdo a conseguir a compreensão da língua falada (CAPOVILLA, 2000).

O uso simultâneo das duas línguas, oral e de sinais, não apresentou consequências satisfatórias e dentro do esperado para aquisição da linguagem pelo surdo, pois ambas têm estruturas e modalidades distintas: a língua oral se utiliza do canal auditivo e a língua visual, do canal visual.

Em 1990, na educação de surdos, uma nova abordagem nasceu e, com ela, novas possibilidades para a comunidade surda. Foi o Bilinguismo, que causou, como diz Quadros (2004), uma quebra de paradigma favorecendo o movimento social, cultural e político e que possibilitou o rompimento com o movimento clínico-terapêutico. O Bilinguismo refere-se à questão que estabelece que o ensino à criança surda deve ser feito em duas línguas: na Língua de Sinais, considerada como primeira língua (L1), e na língua da comunidade majoritária, como segunda língua (L2) (SÁ, 1999, p. 37).

Como diz Behares (1993, p. 46):

a Educação Bilíngue propõe o abandono das práticas clínicas e terapêuticas, para transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, na qual os traços sociais da surdez ocupam o centro da atenção e as condições sociocognitivas das crianças surdas são tomadas como realidades a partir das quais elaborar um modelo educativo.

Pelo Bilinguismo, ficou evidente a significância de uma representação cultural ativa na sociedade: a da comunidade surda. Seus artefatos, artes, profissionais, teatro foram fortalecidos ainda mais pelas identidades surdas, que agora começariam, então, a ocupar um espaço de reconhecimento na sociedade e a promover o fortalecimento dos Estudos Surdos.

Aos poucos, a comunidade surda começou a lutar para garantir seus direitos linguísticos, políticos e educacionais, buscando manter a cultura surda e a sua identidade. Começaram a se organizar para resgatar o orgulho do movimento surdo, resistindo contra a hegemonia ouvinte. Para Skliar (1999, p. 7), as práticas clínico-terapêuticas levaram a um “conjunto de políticas para a surdez, políticas de representações dominantes da normalidade, que exerceram pressões sobre a linguagem, as identidades e, fundamentalmente, sobre o corpo dos surdos”.

Aos poucos, começaram a se formar dois tipos de movimentos distintos: a visão clínico-terapêutica e a socioantropológica. A visão clínico-terapêutica olha o surdo como deficiente e a surdez como patológica, por considerá-la um déficit

biológico usando, como referência, a designação deficiente auditivo e/ou surdo-mudo. Prega a reabilitação da surdez por meio do ensino da língua oral e da leitura labial, pois acredita que desmutizando, civilizando e hominizando a criança surda, pode transformá-la em um futuro ouvinte.

Em seu livro, Fundamentos para educação especial, Fernandes (2011, p. 47) faz referência ao modelo clínico-terapêutico:

Caracteriza-se pela hegemonia da área médica sobre a pedagógica nas medidas utilizadas para o “tratamento” da deficiência, reduzindo o complexo fenômeno a causas orgânico-funcionais. Por ser a deficiência encarada como desvio da normalidade, seu estudo demandava o conhecimento dos fatores etiológicos que motivaram o que, quase sempre, era explicado com base na história individual do sujeito.

O outro movimento, a visão socioantropológica, tem um olhar que marca a diferença, com a intenção de desmitificar o caráter biológico, onde a surdez é vista como uma patologia audiológica; e para que isso acontecesse foram feitas construções históricas e muitas pesquisas valorizando a Língua de Sinais, a cultura e a identidade.

Skliar (1997) afirma que o enfoque da diferença se contrapõe ao ponto de vista médico, que caracteriza a surdez como deficiência. De acordo com Bueno (1999), pensar na diferença tem as seguintes implicações: 1) a surdez passa a ser vista como uma característica de uma parcela da população e não pode mais ser encarada pelo ângulo tradicional da Medicina, que a caracterizou como deficiência; 2) a surdez é considerada como um fator que acarreta uma diferença básica de linguagem, em que a Língua de Sinais é encarada como a expressão natural da comunidade surda; 3) os surdos passam a ser entendidos como possuidores de uma cultura própria, em virtude de apresentarem uma língua numa modalidade espaço-visual.

Dentro da perspectiva socioantropológica, a área da educação de surdo, influenciada pelos Estudos Culturais, fortificou a criação dos Estudos Surdos em educação que vieram para problematizar a normalidade, como diz Skliar (1998), pois nas pesquisas o foco centraliza o sujeito surdo em desenvolvimento, as identidades, as línguas de sinais, os projetos educacionais que fazem uso do

Bilinguismo, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, entendidas a partir da diferença.

Segundo Fernandes (2011), ao falar da professora doutora Gladis Perlin, uma das primeiras professoras surdas de uma universidade federal brasileira, e a primeira pesquisadora surda do movimento surdo com mestrado e doutorado, na América do Sul, relata que o movimento surdo foi um local para a gestão da política de identidade surda contra a opressão ouvinte questionando os aspectos ideológicos das experiências surdas e revelando as interconexões entre essa comunidade cultural e o contexto social em geral.

Sobre os Estudos Surdos, importante destacar , segundo Machado (2008, p. 26), que

o campo intitulado Estudos Surdos em Educação (Skliar, Perlin e outros), apresenta novos padrões teóricos de educação, numa perspectiva de superação no âmbito institucional, social e cultural, possibilitando ao surdo resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a minoria surda seja realmente reconhecida.

A partir do desenvolvimento desta linha de pesquisa dos Estudos Surdos, inúmeros livros foram lançados a partir de 2006, entre os quais se destacam os Estudos Surdos I, II, III e IV, organizados por Quadros (2006), contendo a contribuição de textos produzidos por muitos autores surdos que os enriqueceram com suas pesquisas e, assim, tornaram públicas as investigações realizadas dentro desta nova perceptiva de estudo, contribuindo para um novo paradigma em relação à pessoa surda na vida social, acadêmica e profissional.

Vale ressaltar que, pela perspectiva antropológica, dentro deste novo paradigma de construção de conhecimento em relação ao sujeito surdo e sua língua, a Língua Brasileira de Sinais, de modalidade visual, sinalizada pelos surdos no Brasil, adquire seu espaço, como cita Karnopp (2004, p.104):

A partir da luta da comunidade de surdos, que se organizaram em associações, instituições e por meio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) ocorreu a oficialização da LIBRAS, conforme consta na Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002.

Sobre a Libras, é importante ressaltar que esta, como referido, constitui-se na língua natural dos surdos, de modalidade espaço-visual, sendo reconhecida

pela Lei nº 10.436 de 2002 como língua. Desta feita, a Libras contém estrutura gramatical complexa como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, apresentando todos os níveis linguísticos, com as mesmas funções das línguas orais, e que também pode expressar conceitos, do concreto ao abstrato, para transmitir informações. E conforme cita FELIPE, (1998, p.81), as

pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são tão compatíveis quanto em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-las com função estética para fazer poesias, teatro e humor.

Seguindo esse raciocínio sobre o suporte linguístico na Língua de Sinais, a autora Fernandes (2000, p. 51) cita:

[...] saber propiciar aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos, é o primeiro grande e indispensável passo para a verdadeira educação deste indivíduo.

Importante mencionar que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras), nos artigos 3º e 4º, estabelece prerrogativas para o Ensino Superior, definindo a inserção da disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, nas diversas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia, e como opcional nos demais cursos.

Na atualidade, vislumbra-se que, apesar do reconhecimento na legislação brasileira da Libras enquanto língua, ainda permanece a luta do povo surdo e da comunidade surda (também composta por ouvintes comprometidos com a mesma visão socioantropológica) pelo reconhecimento do seu *status* linguístico, tal qual gozam as línguas orais nas diferentes esferas sociais, educacionais e profissionais. Para além deste reconhecimento, a luta permanece a fim de que a diferença surda, para além da língua, seja de fato uma realidade, de modo que as prerrogativas presentes na legislação referida sejam cumpridas, garantindo um ensino bilíngue de qualidade para o alunado surdo, que contemple, entre outros fatores, um sistema de avaliação que considere a diferença linguística e cultural dos surdos, a presença de intérpretes de Língua de Sinais, assim como a

divulgação da LIBRAS e do sujeito usuário desta na sociedade (KARNOPP, 2004).

Em prol dos direitos previstos na legislação brasileira, a comunidade surda, contando com o apoio acadêmico de pesquisadores comprometidos com a abordagem socioantropológica da surdez, como Andreis-Witkoski (2012a; 2012b; 2013); Reis (2012); Capovilla (2011); Perlin; Miranda (2011); Sá (2011); Stumpf (2009); Sanches (1999); Skliar (1999) aponta para a necessidade de se estabelecer políticas públicas educacionais voltadas para a educação bilíngue dos surdos, conforme previsto no Decreto nº 5.626/05. Neste sentido, reitera-se a necessidade de que a educação bilíngue deve realizar-se a partir da premissa de que Libras seja a primeira língua deste alunado, como língua de instrução, e a Língua Portuguesa, a segunda. Desta feita, a defesa tecida pelos pesquisadores referidos, aponta para a função fulcral da escola de surdos, que é a de possibilitar aos surdos estar entre seus pares, o que repercute no fortalecimento de sua identidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

## 2.2 PSICOLOGIA E SURDEZ

A construção científica da surdez começa com o Movimento Iluminista (Sanchez, 1990, *apud* Dalcin, 2009, p. 4), período a partir do qual a surdez passa a ser discutida segundo critérios médicos, que procuravam classificar e enquadrar as pessoas consideradas “diferentes”. Segundo Moura (2000), nesta mesma época, alguns educadores, pesquisadores e médicos na França passaram ver a surdez não como problema filosófico e social, mas como uma doença, que precisava ser curada, pois era vista como fator de limitação à aquisição de conhecimentos. Um desses pesquisadores, o médico e psiquiatra francês, Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), que estudou com Philip Pinel, seguia o pensamento do filósofo Condillac. Veloso (2009, p. 35) ao mencionar Itard em sua obra descreve que

“[...] as sensações eram a base para o conhecimento humano e que reconhecia a experiência externa como fonte de conhecimento, e devido a essa concepção era exigida a erradicação ou a “diminuição” da surdez para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento”. Por esse motivo, Itard dizia que como doente o surdo poderia ser “curado” e que o método

oral reabilitaria o surdo com treinamento auditivo (detectar sons, percepção de ritmo, altura, discriminação de vogais e consoantes etc.).

Segundo Dalcin (2008, p.4), Philip Pinel introduziu o conceito de enfermidade para os loucos e diferentes. Assim, o sujeito surdo se enquadrou na classificação dos 'diferentes', conceituados como 'humanos enfermos'. Desta maneira, sujeitos surdos foram catalogados, de acordo com os conhecimentos médicos, como uma 'subespécie' e que, portanto, deveria ser erradicada.

O médico Jean Itard se preocupava com a educação pedagógica corretiva para surdos. Seu objetivo era torná-los como os ouvintes, evitando a diferença, vista como negativa, pois o comportamento do surdo era diferente dos ouvintes. Nesta fase a Psicologia começou a fazer estudos no campo da surdez e da psicomетria, a fim de poder fazer mensuração para verificar os desvios psicológicos, como cita Dalcin (2009, p. 6):

A Psicologia ancorou seus estudos a partir do critério de normalidade pela média estatística, para definir comportamentos e funções psicológicas superiores como linguagem, pensamento e inteligência e aspectos do desenvolvimento das crianças surdas. Esse desenvolvimento estava atravessado pela ideia da incapacidade, direcionando os estudos para o rebaixamento e a anormalidade e, trazia as indicações terapêuticas que, obviamente, visavam à reabilitação.

Em relação à surdez, a Psicologia iniciou seus estudos por meio do campo da educação do surdo. O artigo "Discursos sobre a surdez", das autoras Bisol e Sperb (2008), relatam o trabalho de David Greenberger, que duas décadas antes da publicação da Escala de Binet<sup>9</sup> (1905), descreveu procedimentos objetivos para a avaliação das habilidades intelectuais das crianças surdas. Percebe-se que a Psicologia, neste período, dá uma ênfase aos exames psicométricos do sujeito surdo.

Em 1975, o psicólogo Myklebust, ao estudar a surdez, fez testes para medir a inteligência dos surdos. Afirmou que a inteligência destes está mais vinculada ao pensamento concreto e que demonstram mais dificuldade para pensar de maneira abstrata.

---

<sup>9</sup> Escala de Binet: escala para medir a inteligência e deu origem aos testes de QI, inventada pelo psicólogo francês Alfred Binet(1905).

Devido à importância dada à audição e à fala na sociedade, a Medicina com sua intenção reabilitadora de curar o surdo, enfatizava a aprendizagem por meio da fala e insistia na correção dos defeitos de pronúncia. Paralelamente, a Psicologia, com o propósito de ajudar os médicos no tratamento dos surdos, usou seus testes psicométricos não verbais para medir-lhes a inteligência. Estes testes tinham o foco na lógica da língua oral e concluíram que os surdos apresentavam dificuldades cognitivas, devido à falta de audição, problemas de memória, rigidez no processo do pensamento, devido ao prejuízo no funcionamento mental (SOUZA, 1986). Como afirma Colin (1980, p. 5), “as crianças com surdez profunda assumem com êxito certas tarefas intelectuais, porém, geralmente, em um nível inferior ao dos ouvintes”.

Sobre o desenvolvimento psíquico do sujeito surdo, outro pesquisador Meadow-Orleans (1990, *apud* BISOL; SPERB, 2010) afirma que a falta de capacidade para se comunicar afeta toda a área do desenvolvimento humano e, por esse motivo, muitas crianças e adolescentes surdos apresentam dificuldades no comportamento ou retardos no desenvolvimento.

Desta maneira, tanto a Medicina quanto a Psicologia assumiram um discurso baseado em pressupostos da visão clínico-terapêutica. A, então denominada, Psicologia da Surdez enfatizava os aspectos negativos do desenvolvimento da criança surda e suas dificuldades na formulação do pensamento (SOLÉ, 2004).

Segundo Skliar (1997, p. 117), a Psicologia da surdez, nesta fase, define os surdos “[...] como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”. Esse mesmo autor também nos mostra as aplicações do modelo clínico, partindo de relatos de histórias clínicas de escolas de crianças surdas:

- A inibição da menina é tal que só faz poucas imitações de minha conduta; parece não entender minhas perguntas, embora simples. Tomarei o tempo conveniente para uma aproximação que me permita fazer uma avaliação. Registro feito depois de um mês: “Minha impressão é a de um bloqueio de tipo emocional”.
- Em reiteradas oportunidades a criança apresenta um olhar perdido, como se não compreendesse o docente.
- É desnecessário dizer que tudo o que se deva ensinar à menina deve partir do concreto, da vivência, já que necessita



de uma intensa motivação para tirar sua investidura de atenção voltada ao mundo; em caso contrário, volta-se para o seu mundo interior.

- Quanto ao pedagógico, todo este conflito de imagens e fantasias atrai a atenção, fazendo com que não renda no estudo (SKLIAR 1997, p. 121).

Seguindo o mesmo raciocínio do texto acima, a autora Solé (2004, p. 212), em sua obra *A surdez e a Psicanálise*, apresenta como a Psicologia identifica, nos sujeitos surdos, outros tipos de problemas como:

- dificuldades motoras: desde um problema banal até atraso das aquisições motoras, uma hipotonia ou uma doença;
- dificuldades intelectuais: crianças com debilidade mental leve ou profunda que acarretam lentidão na aprendizagem;
- dificuldades de comportamento como agressividade e dificuldade de aceitar limites, fobias, entre outros problemas.

Desta forma, percebe-se que para alguns autores da Psicologia, a surdez pode afetar o desenvolvimento global do sujeito surdo, caso ele não tenha uma língua oral, que lhe possibilitaria estar em contato com o mundo que o cerca.

Contrapondo-se a esta visão clínico-terapêutica, o psicólogo americano Harlan Lane (1992), em sua obra *'A máscara da benevolência'*, questiona como os surdos são vistos e narrados ao longo da história. O autor argumenta como os ouvintes veem os membros da comunidade surda, que é uma minoria da sociedade. Lane propõe que se mostrem as opiniões dessa comunidade, suas descobertas linguísticas como a Língua de Sinais, a luta pela legitimidade de sua língua e cultura. Também questiona a relação assimétrica entre surdos e ouvintes, principalmente aquela que diz estar ao serviço dos sujeitos surdos moldando, regulando suas vidas e da comunidade surda.

Lane (1992) fala sobre colonialismo e faz uma comparação entre a opressão que o povo ouvinte, na África Central (antes de 1962), sofreu em relação à cultura, valores, costumes, artes, línguas, com a opressão do povo surdo. Relata que o colonizador, com o objetivo de explicar a ação da sua política cultural, fez uma imagem negativa e depreciativa do colonizado negro. Similarmente, o mesmo ocorreu com os surdos e ambos, negros e surdos, são considerados semelhantes e inferiores na vida social, cognitiva, comportamental e emocional.

Lane faz uma crítica sobre a influência opressora feita pelos ouvintes sobre os surdos, o que ele chama de “Audismo”, que é uma forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda (Lane, 1992, p. 53), este termo foi emprestado do educador e autor surdo Tom Humphries<sup>10</sup>, ao dizer

[...] esse termo engloba os profissionais que trabalham como administradores das escolas para crianças surdas e dos programas de formação para adultos, especialistas em aconselhamento do surdo e na reabilitação da surdez, professores de crianças e adultos surdos, intérpretes, e alguns audiologistas, terapeutas da fala, otologistas, psicólogos, psiquiatras, bibliotecários, investigadores, assistentes sociais e especialistas da audição (LANE, 1992, p. 53).

O mesmo autor mostra, de forma bem clara, que a narrativa do “audismo”, dentro da literatura da ‘Psicologia do surdo’, é baseada nos discursos dos ouvintes e não nos dos surdos. Solé (2009) mostrou a visão paternalista da Psicologia, em relação aos sujeitos surdos, ao apresentar o resultado de uma pesquisa psicométrica que apontou comportamentos como agressivo, depressivo, imaturo e explosivo, que são, na verdade, estereótipos atribuídos ao surdo como um ser deficiente, resultado de uma construção social histórica estigmatizada sobre ele”. (ANDREIS-WITSKOSKI, 2011, p. 32).

Lane (1988) alertou sobre o racismo cultural, que tinha tendência a reduzir os surdos a uma posição etnocêntrica, julgá-los como culturalmente inferiores privados de algumas características de humanidade, carentes de funções ou de processos psicológicos superiores.

Devido a essas características, os surdos foram narrados e tratados de forma inferior e negativa. Esses estereótipos influenciaram os psicólogos e psiquiatras, que usaram diagnósticos baseados nestes conceitos, tratando a surdez como anormalidade, fazendo orientações aos pais, encaminhando-os para programas corretivos.

---

<sup>10</sup> Tom Humphries é Professor Associado no Departamento de Comunicação da sucursal de San Diego da Universidade da Califórnia. Obteve seu Ph.D. em Comunicação Cultural e Aprendizagem de Línguas na Escola de Pós-graduação da União, em 1977. [http://en.wikipedia.org/wiki/Tom\\_L.\\_Humphries](http://en.wikipedia.org/wiki/Tom_L._Humphries)

Segundo Skliar (1997, p. 118), estas constatações equivocadas em relação aos processos cognitivos e linguísticos dos surdos são resultado de um pensamento que considerava todos os surdos de forma homogênea, atentando apenas para a classificação médica, que pressupunha que certas dificuldades inerentes aos surdos com perdas profundas eram diferentes daquelas dos surdos com perdas leves. Isso é, como diz Lane (1992), estudar a surdez descontextualizada das questões antropológicas, sociológicas e culturais. O segundo equívoco é o fato da Psicologia do surdo confundir a natureza biológica deste com a natureza social decorrente da perda auditiva. Esta concepção fez crer que todo problema social, comunicativo, linguístico do surdo relacionava-se à natureza e ao tipo de deficiência. Não se questionava, por exemplo, em que tipo de sociedade esta criança surda vivia, em que país vivia e que tipo de acesso a informações ela tinha.

Somente a partir da década de 1970, passou a haver mudança quanto ao paradigma da surdez, de uma visão clínico-terapêutica para uma visão socioantropológica que vê a surdez como cultural. A visão socioantropológica foi fortalecida quando o linguísta Willian Stokoe, em 1960, iniciou um estudo na *American Sign Language (ASL)*, e concluiu que a Língua de Sinais tem todas as características de uma língua natural, cuja presença e acesso para pessoa surda é imediata, seja porque sua estrutura visual-manual lhe facilita, seja porque o fato de ser a língua de sua comunidade de referência torna possível a interação espontânea (Dalcin, 2009).

Desta forma, muitas pesquisas na área da surdez colocam o surdo como uma pessoa que tem diferenças, que possui uma forma diferente de ver o mundo, que tem direitos linguísticos, que utiliza experiências visuais, demonstrando sua subjetividade em sua relação com o mundo e não sendo visto como deficiente. Corroborando este pensamento, Perlin afirma que “o surdo tem diferença e não deficiência” (1998, p. 56).

Ao se referir à visão socioantropológica, Dalcin (2009) cita Pinto (2001):

[...] essa visão se expressa para que os sujeitos sociais valorizem, exponham suas diferenças e suas culturas específicas em busca de afirmação cultural. É um movimento social contra todas as ações que não consideram as diferenças sociais. É o reconhecimento da diferença buscando o direito de cada um conviver com suas características próprias, de fazer os direitos civis, linguísticos, culturais, étnicos,

religiosos entre outros. As diferenças culturais constroem, nos espaços multidimensionais do mundo contemporâneo, a possibilidade da existência de novas identidades e subjetividades.

Alinhados à concepção citada acima, encontramos os Estudos Surdos, cujo propósito é estudar a identidade e a cultura surdas, a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo, e edificar o sentimento de orgulho de ser surdo e usuário da Língua de Sinais, como argumenta McCleary (2003). Desta forma, como diz Lane (2008, p. 284), pode-se desenvolver o sentimento de ser “membro de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta.”

Em relação à cultura surda, Perlin (2004) afirma que é o lugar onde o surdo pode construir sua subjetividade e as identidades surdas são construídas dentro das representações desta.

E ao fazer uma analogia com outras línguas, Perlin (2004) explica a chamada “virada cultural”:

A virada cultural torna-se visível com as transformações, como a pedagogia de surdos, o atual ensino da Língua de Sinais, a existência do professor de Língua de Sinais e do professor surdo, as pesquisas de surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias surdas, o estilo de vida surda, o aumento do número de mulheres surdas que residem sozinhas (p. 78).

Na educação dos surdos, a visão socioantropológica defende o Bilinguismo por este respeitar a primeira língua do surdo, auxiliar no ensino-aprendizagem da criança surda e no aprendizado da escrita da língua majoritária do país, o que propicia o desenvolvimento cognitivo e linguístico, levando ao mesmo nível de desenvolvimento da criança ouvinte.

Segundo Kozlowski (1995), o programa bilíngue foi implantado na Dinamarca e na Suécia, em 1981, com crianças surdas aprendendo a Língua de Sinais na pré-escola com professores surdos, e depois aprendendo a escrita e atingindo bom nível de desenvolvimento. Esta metodologia foi utilizada em outros países, inclusive da América Latina, na Venezuela, no Uruguai e na Argentina.

No Brasil, propostas bilíngues começaram a ser desenvolvidas a partir de 1990 e, desde então, muitas mudanças se efetivaram em prol da pessoa surda,

como o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em 2002 e a aceitação da comunidade surda e sua cultura.

Atualmente, Fernandes (2012) menciona que no Brasil está sendo efetivado um processo educacional com enfoque bilíngue para surdos. Isso tem uma série de implicações político-pedagógicas, ou seja, é um tema que está na pauta de reivindicações dos sujeitos surdos e da comunidade surda. Estas propostas bilíngues visam, então, atender às especificidades dos sujeitos surdos que utilizam como primeira língua, a Libras, e como segunda língua, aquela utilizada de maneira majoritária no país de origem.

O fato de mencionar aqui a questão das propostas bilíngues é para fazer refletir sobre os desafios em relação ao desenvolvimento cognitivo e emocional do surdo devido à privação linguística. Esta privação prejudica a aprendizagem, pela falta de uma língua natural do surdo.

Na área da Psicologia, como diz Brito (1995, p. 13 e 14), estudos sobre psicolinguística e aquisição da linguagem mostraram que a língua materna deve ser ensinada desde bem cedo para não haver prejuízo para o desenvolvimento linguístico, as comunicações e o cognitivo. Em relação ao desenvolvimento cognitivo do surdo, ressalta-se que a falta de comunicação, desde os primeiros anos, gera insegurança e problemas emocionais.

A contribuição da teoria da Psicologia sociointeracionista, presente nos trabalhos de Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev, relacionada à aquisição da linguagem foram importantes para o entendimento do desenvolvimento cognitivo dos surdos. Segundo Vygotsky, a linguagem tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1984, p. 24).

Vygotsky e seus discípulos desenvolveram importantes estudos relacionados à aquisição da linguagem, formação de conceitos, significado e sentido das palavras, a importância da brincadeira e também o desenvolvimento de crianças com deficiência. Sua preocupação era investigar a influência dos aspectos biológicos e socioeconômicos no desenvolvimento humano.

Em sua obra Fundamentos da Defectologia, Vygotsky (1983) discute, em um dos capítulos, os princípios da educação social das crianças surdas, fazendo

uma revisão das metodologias utilizadas até aquele momento, entre elas a do oralismo e conclui que

a grande falha da escola tradicional é que ela aparta sistematicamente o surdo de um ambiente normal, o mantém isolado e o coloca em um microcosmo estreito e fechado, onde tudo é adaptado para sua deficiência, onde tudo é calculado para sua deficiência e tudo o lembra da mesma. Esse ambiente artificial é muito diferente do mundo normal onde vivem as pessoas surdas. Na escola especial se cria uma atmosfera parecida com a de um hospital. O surdo então se move somente no círculo estreito dos surdos. Tudo alimenta este ambiente da deficiência, tudo se fixa no surdo e sua surdez e é isso mesmo que o traumatiza. Nesse ambiente a criança surda não se desenvolve e suas forças para incorporar-se à vida vão se atrofiando. Sua saúde espiritual, sua psique normal, se desorganizam e se dissociam; assim a surdez converte-se em um trauma. Essa escola enfatiza a Psicologia do separatismo, cuja natureza é antissocial e educa para a antissociabilidade. Somente uma reforma radical da educação em todo seu conjunto pode nos oferecer uma saída (VYGOTSKI, 1983, p.125).

Com grande lucidez, o autor reafirma o fracasso de um sistema educacional que nega, ao surdo, viver de forma autônoma. Em seus estudos com crianças surdas, ele afirma ser a Língua de Sinais o meio natural de comunicação e o instrumento do pensamento dos surdos.

Para Vygotsky, as formas superiores de comportamento consciente estavam relacionadas às relações sociais que o homem realiza com a sociedade em que vive. Assim, o homem não se limita a um organismo biológico, mas seu desenvolvimento está associado aos processos culturais e históricos. No caso da cultura, ela consiste nas formas pelas quais a sociedade organiza o conhecimento. Este conhecimento é manifesto por meio de instrumentos físicos e simbólicos, dos quais as crianças vão se apropriando.

Vygotsky destaca que, nesse processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental o papel da linguagem. De acordo com este autor, pode-se afirmar que a linguagem é um instrumento que opera por meio de signos, levando à elaboração do pensamento e das demais funções superiores. Assim, além da linguagem promover formas de comunicação, ela também constitui o pensamento.

De acordo com Goldfeld (1997, p. 55), em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra já

que, para tal, seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade geral não tem esta compreensão e, em muitas situações, ainda percebe-se o surdo sendo tratado como um incapaz.

Cada palavra carrega consigo um conceito que pode não se limitar a um objeto, mas a diferentes categorias. Por isso, ao se ler a palavra PLANTA, pode-se fazer uma série de generalizações, como pensar em uma árvore, sementes, na natureza ou, então, no desenho de uma casa. Assim, um conceito é também uma abstração que traz os elementos que são a essência de um determinado objeto concreto ou abstrato.

Goldfeld (1997, p. 64) afirma que o pensamento conceitual não é inato, precisa ser mediado pela linguagem. Conforme a autora, “a criança não cria conceitos sozinha, ela aprende, por meio de suas relações, os conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade”.

No caso de crianças surdas, esta mediação fica muitas vezes comprometida, devido à falta de palavras ou de signos para se efetivar uma conversa. Goldfeld alerta sobre a dificuldade dos adultos em dialogar com crianças surdas sobre assuntos diversos que não se relacionem ao ambiente concreto. O domínio dos assuntos mais abstratos impede que a criança dê um salto do pensamento sensorial para o racional.

Para discutir a questão da formação do conceito, Vygotsky fez um estudo experimental com 300 sujeitos ouvintes e concluiu que a formação de conceitos é um processo que se inicia com um agrupamento desorganizado e vai até o pensamento conceitual. Na primeira fase, os agrupamentos são feitos sem nenhum critério, por acerto e erro. Em seguida, a organização acontece seguindo uma ordem espacial e temporal para, só então, serem feitos agrupamentos mais elaborados.

Na segunda fase do pensamento, a criança começa a fazer agrupamentos por relações entre os objetos, levando em conta os componentes concretos e factuais e não ainda abstratos de caráter lógico.

Na terceira fase do pensamento conceitual aparecem a capacidade de síntese e análise, que não está presente na fase anterior. É possível aqui agrupar por semelhanças, agrupar por um único atributo e construir conceitos verdadeiros.

Para Vygotsky (1993, p. 50):

a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Vygotsky também fez uma diferenciação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Para ele, os conceitos espontâneos são formados a partir da relação do sujeito com o mundo físico no seu cotidiano. Já os conceitos científicos nascem com generalizações e são enunciados nos ambientes educacionais.

Estes conceitos da psicologia de Vygotsky são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Muitos surdos foram impedidos de usar sua língua natural desde a infância, apresentando atrasos de linguagem e dificuldade para dominar conceitos generalizados.

Segundo Vygotsky (2003, p. 27), a relação do homem com o mundo não é direta e, sim, mediada. É o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Nesse processo, o autor explica que existem dois tipos de elementos mediadores: o instrumento e o signo.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ele carrega consigo a função para a qual foi criado, e é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (VYGOTSKY, 2003, p. 29).

Fica claro, para o autor, que a criança tem um mundo instável e percebe todo o quadro de modo diferente do adulto. Relata que a experiência anterior introduzirá uma mudança na imagem fisiológica de um objeto, de modo que o organismo possa, de maneira realmente efetiva, adaptar-se às condições do mundo exterior.



O autor levanta a hipótese de que o meio de comunicação gera o signo, pois por meio de uma ocorrência simultânea dos sentidos, um som poderia ser associado com o conteúdo de qualquer experiência, passando a servir para transmitir o mesmo conteúdo a outros seres humanos. Portanto a comunicação real exige o significado, pois por meio da experiência, simplificamos e relacionamos os significados (VYGOTSKY, 2003).

A utilização funcional dos signos acompanha o desenvolvimento da criança que começa a operar com eles. Vygotsky (2003) acredita que a criança descobre, repentinamente, que o discurso tem significado da mesma forma que a fala se torna significante. Contudo, a ligação da criança com as palavras e os objetos não conduz a uma consciência clara da relação simbólica entre o signo e aquilo a que este se refere, mas nas características do pensamento bem desenvolvido, a palavra surge à criança mais como um atributo ou propriedade do objeto do que como um simples signo. No caso da criança surda, o signo seria cada sinal da Libras, que é elemento léxico da língua e que traduz um conceito. Vejamos, por exemplo, o sinal da palavra MÃE. Tem configuração de mãos, movimento e um ponto de articulação, que forma um signo, por meio do qual a criança irá, progressivamente, construir os significantes. A união de todos estes elementos forma o significado.

Para o autor, a criança deve crescer até, aproximadamente, um ano e meio a dois para que se desenvolva a capacidade inicial de utilizar objetos como instrumentos, antes que, pela primeira vez, se mostre capaz de lidar com determinado objeto, não só como uma coisa, mas como um objeto com cuja ajuda se pode atingir uma meta. A primeira atitude funcional em relação a um objeto é o primeiro passo para estabelecer uma ligação ativa, e não puramente mecânica, com o mundo exterior (VYGOTSKY, 1996, p. 181).

Uma criança que mal começa a se familiarizar com o mundo exterior, frequentemente cheio de fenômenos fantásticos, se mostra pouco capaz de exercer qualquer influência organizada sobre esse mundo e de usar objetos externos como ferramentas para alcançar seus objetivos (VYGOTSKY, 1996, p. 181).

Num próximo estágio do desenvolvimento da criança, Vygotsky (2003) acredita que ela sente a necessidade das palavras e, por meio das suas

perguntas, tenta ativamente apreender os signos relacionados com os objetos e dessa forma percebe ter descoberto a função simbólica da palavra. Portanto, em seus estudos teóricos, para Vygotsky (2003) o discurso interioriza-se porque suas funções se alteram. Descreve assim o terceiro estágio:

na gradual acumulação da experiência psicológica ingênua, a criança entra numa terceira fase, que se distingue por sinais externos por operações externas que são utilizadas como auxiliares para a solução dos problemas internos. É a fase em que a criança conta pelos dedos, recorre a auxiliares mnemônicos etc. O desenvolvimento linguístico caracteriza-se pelo discurso egocêntrico (VYGOTSKY, 2003).

Para percorrer o caminho do desenvolvimento da criança, é necessário substituir a atividade instintiva, imediata, pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e traduzida na ação organizada (VYGOTSKY, 1996, p. 181.). A criança vê com toda sua experiência anterior e, ao fazê-lo, altera em certas medidas os objetos percebidos (VYGOTSKY, 1996, p. 159).

Vygotsky (2003) caracteriza o quarto estágio de “crescimento interno”, quando as operações externas interiorizam-se e sofrem uma profunda transformação durante esse processo, onde a criança começa utilizar a “memória lógica”. Dentro dos estágios do desenvolvimento, para o autor, o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as operações mentais que envolvem a utilização dos signos. Em suma, uma reconstrução cultural significativa terá que ter lugar para que a criança passe do estágio de percepções primitivas para o estágio seguinte: o estágio das formas competentes de adaptação (VYGOTSKY, 1996, p. 160).

Para o autor, a capacidade de fazer uso de ferramentas (instrumentos e signos) torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico da criança. Podemos afirmar que esses processos de utilização de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos processos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracteriza o desenvolvimento cultural da mente da criança (VYGOTSKY, 1996, p. 183).

A teoria de Vygotsky é considerada como uma abordagem histórico-cultural, na qual o processo de conhecimento possui uma dinâmica interativa,

ocorrendo na interação do sujeito com o objeto, sempre mediado socialmente (VYGOTSKY, 2003, p. 63). Vygotsky acredita que é na e pela interação humana que ocorre a construção do sujeito, sendo que essas interações acontecem em situações concretas da vida (VYGOTSKY, 2003, p. 63).

A princípio se acreditava que a linguagem estava relacionada unicamente à modalidade oral e que se a pessoa não aprendesse a palavra verbal, conseqüentemente, não poderia pensar e todas as estruturas simbólicas do pensamento estariam seriamente prejudicadas. No entanto, a partir dos estudos de Furth, em 1966, esta relação começa a ser questionada. Utilizando a teoria do desenvolvimento humano de Piaget e fazendo adaptações de provas piagetianas à linguagem não verbal, Furth concluiu que as habilidades cognitivas e as etapas de desenvolvimento de surdos e ouvintes eram similares, e que crianças surdas atingiam o estágio operatório concreto e que os adolescentes chegavam ao pensamento operatório formal. Assim, foi possível formular que o pensamento poderia avançar sem a linguagem oral (MACHADO, 2008).

Nas últimas décadas, muitas pesquisas vêm sendo feitas, entre elas a de Fernandes (1990), que revela a importância do ensino da Libras nos primeiros anos de vida, pois a mesma será usada como instrumento do pensamento. Além desse aspecto, a autora afirma que a falta de instrumental linguístico gera um isolamento social que dificulta o desenvolvimento emocional do surdo, interfere em suas relações afetivas e na formação da sua personalidade. Outro aspecto é a privação de informações sobre o contexto em que vive, por não ouvir.

Fernandes (1990) cita a pesquisa de Hebb na obra de Myklebust, (1964, p. 135) ao enfatizar a importância de se instaurar a estabilidade emocional por meio da comparação entre os pensamentos e sentimentos do surdo com o de outras pessoas dentro do seu meio social; isto tem por objetivo manter um “domínio firme da realidade” (FERNANDES, 1990, p. 50).

Vale destacar a importância, dentro da teoria de Vygotsky, dos fatores sociais na formação de conceitos, que vão sendo formados de forma individual por cada sujeito até chegar ao estágio de pseudoconceitos, passando para os conceitos compartilhados por meio da mediação de grupos de pessoas. Assim, podemos inferir que pessoas surdas só têm a possibilidade de formar conceitos a

partir da sua relação com o meio social e a mediação do outro durante o processo.

Outro conceito fundamental, na teoria vygotskiana, é a da Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky, a ZDP revela a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o sujeito já sabe fazer sem ajuda, daquele que é potencial, onde o sujeito necessita da mediação de um adulto ou companheiro mais experiente para avançar em seu conhecimento. De acordo com esta abordagem, estamos em constante movimento de aprendizagem, portanto, é fundamental que o trabalho com pessoas surdas leve em conta aquilo que elas já sabem, mas que mantenha a perspectiva do potencial desses sujeitos. A mediação deve estar presente em todo tempo na vida da criança e continuar ao longo de toda vida, garantindo a construção do conhecimento em todas as etapas.

### **3. HISTÓRIA DE VIDA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO**

Para fundamentar a presente pesquisa foram utilizados os estudos dos autores Josso (2010, 2008, 2004), Dominicé (2010), Souza (2008), Nóvoa (1992), entre outros, cujo foco é referente à metodologia de História de Vida.

No livro intitulado Vida de Professores, organizado por Nóvoa (1992), oito autores que utilizam metodologias de Histórias de Vida dão “voz aos professores”, que se tornam, assim, sujeitos das pesquisas e não os seus objetos, contribuindo na reflexão sobre a pessoa, a formação e a atuação do professor.

Em relação às dinâmicas de investigação-formação que sustentam as abordagens (auto) biográficas, Dominicé afirma que

a vida é o lugar da educação, e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito de outro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem

e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações (DOMINICÉ, 2010, p. 81-95).

E sobre o processo de formação, Dominicé (1988) relata que pode ser compreendido como toda a trajetória da vida de cada adulto, usando o processo de reflexão em sua história de vida, passando pela família, depois pela escola e chegando à formação profissional.

Para Josso (2010), pesquisadora suíça que desde a década de 1980 dedica-se ao estudo da metodologia de pesquisa sobre formação de adultos pelas histórias de vida, a abordagem (auto)biográfica apresenta-se como método de investigação, porque se relaciona à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Segundo essa autora, as histórias centradas na formação evidenciam, por meio da escrita de narrativas, os questionamentos das heranças, da continuidade e da ruptura, dos projetos de vida, dos múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência entre outros. Esse trabalho de reflexão, a partir de narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando), permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, 2002).

Soares (2012), com base em Souza, explica que a escrita narrativa estimula o escritor a fazer escolhas de forma consciente tomando por base o seu próprio conhecimento, suas intuições pessoais, sociais e políticas que emergem do seu mergulho interior. Isto significa constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas. Nesse processo de investigação de si mesmo, surgem questionamentos na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, relacionados à arte de evocar e aos significados construídos pelo sujeito. Além do investimento na história pessoal, o processo significa ampliação do autoconhecimento e formação a partir das próprias experiências.

Os autores acima citados enfatizam, nos campos das ciências humanas, as pesquisas com o método das Histórias de Vidas com (auto)biografias, mostrando os aspectos metodológicos e teóricos com narrativas e explicitando, cada um, sua terminologia.

### 3.1 HISTÓRIA DE VIDA: METODOLOGIA INOVADORA DE PESQUISA

Na atualidade, o ser humano tem buscado soluções para aprimorar seu desenvolvimento individual, profissional e sociocultural, valorizando sua singularidade, suas reflexões e sua formação. O mundo contemporâneo, a cada dia, faz novas exigências, sendo necessário que o sujeito passe por um processo de autoconhecimento, caso contrário, ficará perdido em meio a tantas demandas da sociedade onde vive.

Conhecer sua história e ter consciência dela pode ser um caminho para o desenvolvimento pessoal; a história de vida é uma abordagem que utiliza a narrativa das vivências do sujeito para levá-lo a um processo de transformação.

Segundo Josso (2004, p. 9), o sujeito pode “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Essa transformação acontece quando o sujeito toma consciência de si mesmo, encarando sua trajetória de vida, os investimentos, os objetivos, as experiências formadoras, os grupos de convívio, os valores, os comportamentos, as atitudes, as formas de sentir e viver, os encontros e desencontros. Por meio dessa conscientização, ele vai criando e entendendo os sentidos e significados da sua vida.

Para essa autora, a metodologia da História de Vida vem sendo utilizada nas últimas décadas na área das ciências humanas, contrapondo-se à hegemonia de modelos funcionalistas, marxistas e estruturalistas do ser humano, a partir da década de 1970. Diversos autores e áreas das ciências humanas contribuíram para o surgimento desta metodologia. Entre eles, Josso menciona a Teoria dos Sistemas proposta por Bertalanffy, que “reintroduziu a abertura e a indeterminação no seio de uma visão determinista.” (JOSSO, 2004, p. 20). Na antropologia, foram importantes as contribuições de Batenson, na década de 1980 – com estudos antropológicos sobre o conhecimento e o saber –, e da Escola de Palo Alto que compreendia a realidade por meio de interações concretas. Também na Sociologia, autores como Crozier e Friedberg trouxeram contribuições com sua obra *O ator e o sistema*, que utiliza uma visão sistêmica. Na década de 1980, vários intelectuais passaram a fazer uso da abordagem interdisciplinar. Na Psicologia e na Educação, importantes autores como Carl

Rogers, Paulo Freire e Bernard Honoré, mencionados por Josso, possibilitaram um terreno fértil para estudos biográficos, aproximaram o sujeito aprendente e enfatizaram “o ponto de vista daquele que aprende e seu processo de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 19).

A redescoberta do sujeito em suas singularidades, o voltar-se para si mesmo, “o caminhar para si” (JOSSO, 2010), implica em caminhar com o outro, desafia a refletir sobre sua própria existência no mundo. Essa metodologia coloca o sujeito no centro do processo de formação e aprendizagem. Os métodos que tomam a narração dos sujeitos como objeto de pesquisa são considerados inovadores nas ciências humanas, pois ao considerar como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, dão voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para se expor.

A metodologia de História de Vida não é uma biografia, ou, como diz Soares (2009), um “romance sobre a vida de alguém”; é uma metodologia que utiliza uma variedade de fontes e procedimentos de coleta de dados: documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), bem como entrevistas biográficas (orais ou escritas).

Os estudos de história de vida e dos projetos (profissional, reinserção, expressão, formação, vida) estruturam-se em dois eixos que são a “continuação do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação, e a *fortiori* da autoformação, por meio das perspectivas de pesquisa-formação e por outro, o uso de abordagens autobiográficas postas a serviço dos projetos” (JOSSO, 2004, p. 22).

Dentro dos dois eixos, as grandes linhas para reflexão são: as histórias de vida como projeto de conhecimento e as histórias de vida a serviço de lógicas de projeto.

No caso das pesquisas feitas por meio de histórias de vida como projeto de conhecimento, estas objetivam um processo de mudança do posicionamento do pesquisador, mediante procedimentos metodológicos de pesquisa-formação, articulado à construção de uma história de vida. Também este processo propicia uma reflexão que abarca a formação, a autoformação e suas características.

Segundo Josso (2004), essa tendência acima referida tem mobilizado individual e coletivamente, tanto os pioneiros como os pesquisadores da segunda

geração, pois oferece opções para a necessidade de reivindicar, de dar um lugar, justificar sua sustentação, dando uma legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores dos relatos. Josso afirma que nas décadas de 1980 e 1990 muitos autores como Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Danielle Desmarais e Jean-Marc Pilon, Jean-Michel Baudouin entre outros, tiveram com esta metodologia um desafio epistemológico (desafios de lugar e poder que lhe estão ligados) relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e às normas de legitimação de um saber científico.

Quanto ao eixo que fala das histórias de vida a serviço de lógicas de projeto, a narrativa oral ou escrita procura englobar a vida do sujeito, na maioria das vezes, esta narrativa limita-se a fornecer material para um projeto específico.

Josso (2004) argumenta que não se trata de um trabalho biográfico partindo de entradas experienciais e nem da abordagem temática de um itinerário, mas sim, que a metodologia da História de Vida colocada a serviço de um projeto de pesquisa é adaptada à perspectiva definida pelo projeto específico, mas também engloba a totalidade da vida em todas as suas dimensões (passado, presente e futuro).

### 3.2 CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA DA HISTÓRIA DE VIDA

Josso, com base em Warschauer, reafirma que o caminho proposto pela metodologia da é a narrativa, pois esta possibilita o estudo sobre a vida das pessoas e a exposição da sua singularidade, diante do universal. Desta maneira, os procedimentos metodológicos possibilitam uma articulação entre espaço e tempo, compreendendo a dinâmica das relações existenciais em busca de uma sabedoria de vida (JOSSO, 2004, p. 9).

Josso (2004) também descreve e discute as fases dessa abordagem: a) fase da introdução à construção da narrativa da história da formação, na qual são apresentados a proposta e os questionamentos que deram origem às escolhas teóricas da autora; b) fase de elaboração da narrativa, na qual cada participante relata de forma oral e apresenta sua narrativa escrita; c) fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas, na qual os participantes são convidados



a apresentar a sua narrativa, escrevendo de forma a ser compreendida pelos outros e lendo, depois, a narrativa do outro participante, surgindo desta forma o processo de reflexão e a reconstituição das significações da narrativa. Seguindo esses passos, surge a transformação das narrativas de vida devido às diferentes interpretações dos participantes. Por último, é na fase de balanço dos formadores e dos participantes que se faz a análise dos conhecimentos e aprendizagens novas e o prolongamento da reflexão experimental e existencial, possibilitando uma tomada de consciência acerca da formação do sujeito para o surgimento de um sujeito em formação.

### 3.3 CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DE HISTÓRIA DE VIDA PARA COMPREENSÃO DE SUJEITOS EM SUA SINGULARIDADE E UNIVERSALIDADE

Uma das contribuições da metodologia de pesquisa por meio de histórias de vida é a compreensão sobre a formação do sujeito que integra a prática do saber-fazer a seus processos de aprendizagem, ou seja, o sujeito incorpora, à experiência direta, as formulações e soluções teóricas, que auxiliam na resolução de problemas.

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida; portanto, é necessária a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer (JOSSO, 2004, p.60).

Outra contribuição que essa metodologia pode oferecer é possibilitar um novo olhar sobre a concepção escolar de formação, por meio da tomada de consciência das experiências de vida de cada um, podendo-se tirar lições e aprender muitas coisas. Por meio do registro de narrativas, os alunos, os pais, os colegas, os professores podem recordar momentos positivos e negativos, alegres e tristes, em um processo árduo de ir ao passado com o pensar e o olhar de hoje,

em um exercício constante de reflexão, que visa a formação do sujeito aprendente (JOSSO, 2004, p. 21).

### 3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Com base numa adaptação da metodologia utilizada por Josso (2004), foram utilizados os seguintes passos metodológicos na presente pesquisa:

- a primeira fase é denominada por Josso (2004, p. 114) como “Introdução à construção da narrativa da história da formação”. Para isto, foi necessário construir o projeto de pesquisa do mestrado e fazer questionamentos sobre as opções teóricas que fundamentariam a narrativa sobre minha formação de vida a partir da abordagem biográfica. Como referenciais teóricos da pesquisa metodológica, selecionei: Josso (2010; 2004), Dominicé (2010; 1988) e Nóvoa (2000; 1992). Para discutir as questões da Psicologia usei ; Solé (2009; 2004), Dalcin (2005) e Vygotsky (1994; 1993) entre outros. E para análise das questões específicas da área da surdez elegi os autores: Fernandes (2011), Quadros (2004), Perlin (1998), Skliar (1998) e outros.

- A segunda fase é a da “elaboração da narrativa” (JOSSO, 2004, p. 117). Nesta etapa, fiz a opção de fazer o relato de forma escrita, abordando desde a minha infância até a vida adulta. Necessitei organizar as informações de maneira cronológica, conversando com meus pais, irmãos e filhos. Reuni documentos pessoais, fotos, materiais didáticos utilizados na infância e outros. Também no processo de escrita, precisei checar dados da minha narrativa principalmente com meus pais, que tinham vivenciado os meus primeiros anos de vida. Minha memória acerca destes se baseia, além do que me foi relatado por eles, em algumas lembranças de acontecimentos familiares e escolares. Já na continuidade da narrativa da minha história de vida, vivenciei um processo de retomada dos episódios mais marcantes e também necessitei conversar com meus familiares e visualizar fotografias de diferentes períodos, já que meu pai era fotógrafo profissional e registrava os eventos mais importantes da vida familiar. Já para narrar fatos mais recentes, utilizei documentos publicados, registros profissionais, fotos e conversas com profissionais, conversas com alguns dos meus pacientes surdos e seus familiares.

- A terceira etapa diz respeito à “compreensão e interpretação da narrativa escrita” (JOSSO, 2004, p. 119). Nesta fase refleti e reconstitui o significado da minha própria identidade como pessoa surda, psicóloga e professora. Neste momento, reli o texto narrativo, várias vezes, para que a escrita estivesse focada nos aspectos mais significativos da vida profissional. Em seguida, convidei outra pessoa especialista na área educacional e da surdez para fazer uma leitura crítica deste texto. Em um segundo momento, nos reunimos, e ela fez questionamentos sobre meu processo de aprendizagem, minha formação profissional e sobre como tomei consciência da minha identidade como surda. Esta discussão ajudou na reflexão sobre meu processo de formação pessoal e profissional.

#### **4. MINHA HISTÓRIA DE VIDA: O PERCURSO COMO ESTUDANTE E PROFISSIONAL SURDA**

##### **4.1 DO MUNDO DOS OUVINTES PARA O MUNDO DOS SURDOS (DE 0 A 3 ANOS)**

Como surda, tive uma trajetória com situações de aprendizagem, mediações, desconstruções e construções contínuas, no caminho que me levou ao alcance da superação dos desafios nas circunstâncias da vida.

Nessa caminhada estavam meus pais, Ivo Maestri e Erica Maria Maestri que vieram de Santa Catarina e se casaram em 1956, em Curitiba, no Paraná. Coralistas assíduos da Igreja Bom Jesus do Cabral, juntamente com meus tios, irmãos de meus pais, formavam um coral de contraltos, tenores e barítonos.

Nasci em 1958 (anexo 2.1) e já participava no colo de minha mãe, daquele coral. Os encontros, que serviam para o desenvolvimento da musicalidade e para reunir todos da família, eram sempre um motivo de muita alegria.

No ano de 1960, com dois anos e dois meses (anexo 2.2), num certo dia amanheci abatida, reclamando de dor de cabeça e com o pescoço rijo. O médico diagnosticou intoxicação e iniciou o tratamento. Após uma semana, tive uma convulsão. Com o agravamento fui levada para o hospital e meus pais pediram um novo pediatra, que diagnosticou meningite<sup>11</sup> já em estágio bem avançado. Acontecia, então, uma epidemia desta doença em Curitiba que se alastrou no restante do Brasil e nos países vizinhos. (MAESTRI, 2014).

Fiquei no isolamento do Hospital Osvaldo Cruz e com o agravamento da doença, meus pais assinaram um documento de autorização para os médicos, pois segundo estes, precisava tomar um antibiótico para não morrer. Após 15 dias, voltei para casa e não apresentava comandos motores, pois não conseguia firmar a cabeça e nem o corpo. Segundo o relato da minha mãe, estava totalmente inerte e nervosa, pois não podia me mexer e ficava só na cama. Aos poucos meus pais começaram a perceber que minha fala estava sendo prejudicada e pensavam que era consequência da falta de coordenação; Mas

---

<sup>11</sup> Meningite consiste em uma inflamação das meninges, membranas que envolvem o cérebro e a medula espinhal, e apresenta relação com as condições climáticas. Pode trazer complicações tardias, como sequelas neurológicas, constituindo-se na maior causa de surdez pós-natal (KESSER et al., 1999).

logo entenderam que eu estava com dificuldade em compreender a fala: as palavras se embolavam na boca, a voz não era emitida no tempo certo, pois a pronúncia estava fora do ritmo, o que me deixava com muita raiva e provocava muito choro. Após relatarmos ao pediatra a situação da fala, fui encaminhada para o otorrinolaringologista e, após exames, o médico deu o diagnóstico de que eu ficara surda, com perda auditiva bilateral profunda e irreversível.

Meus pais, ao saberem o diagnóstico da surdez, entraram em choque, pois já estavam anteriormente fragilizados pelo tratamento por causa da falta da coordenação motora. Choraram muito, pois, entre outros motivos, acostumados que eram a um ambiente musical, onde a sonoridade e voz melodiosa eram os pontos fortes, pensaram na minha impossibilidade de participar do coral junto a meus familiares. Mas não aceitaram a minha surdez. Revoltaram-se e, inicialmente, procuraram os culpados. Depois vieram os sentimentos de culpa, de impotência e de perda diante do fato de que eu ficara totalmente surda!

Observa-se que esta reação dos meus pais, a de entrar em choque, é usual aos genitores que recebem o diagnóstico da surdez de seus filhos. Ilustra-se a intensidade do choque, com o relato de outra mãe que, ao ser informado da surdez de sua filha, literalmente, desmaia. Segundo Rosani (a filha), esta reação está diretamente relacionada com o fato de que ela era a primeira pessoa surda que a mãe conhecia (ANDREIS-WITKOSKI; SANTOS, 2013).

Fenômeno similar aconteceu com meus pais que não tinham a mínima ideia sobre surdez, numa época em que a deficiência auditiva era associada à deficiência intelectual e a denominação usada era a de surdo-mudo<sup>12</sup>. Sobre as terminologias utilizadas para identificar o sujeito surdo ressalta-se que, segundo Gesser (2009, p. 292), “os termos *deficiente auditivo*, *surdo-mudo* e *mudo* não são exemplos isolados de demonstração de preconceito<sup>13</sup> somente, mas são indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre identidades”.

---

<sup>12</sup> “Surdo-mudo” referia-se a uma suposta incapacidade dos surdos de falar (SACKS, 1990, p. 42).

<sup>13</sup> Preconceito: “Do latim *prae*, antes, *judicium*, julgamento, pode ser definido como crenças e valores apreendidos, que conduzem um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, a ser contra membros de grupo, previamente, a experiências atuais com esses grupos. [...] Estas generalizações são, invariavelmente, derivadas de informações incorretas ou incompletas sobre o outro grupo. [...] aos indivíduos do grupo, vítimas do preconceito, é negado o direito de serem reconhecidos e tratados como indivíduos com características individuais”(CASHMORE, 1996) [Tradução da autora BAIBICH, 2002, p. 117].

Desta feita, o diagnóstico de surdez informado aos meus pais estava entrelaçado, a partir da deficiência auditiva, a uma marca, a um atributo que nos torna diferentes dos outros e nos coloca na categoria de uma espécie menos desejável, correspondendo ao processo de estigmatização, que segundo Goffman (1988), reduz a pessoa à condição de defeituosa, e a quem é atribuído menos valor.

Esta perspectiva em relação aos surdos, de serem vistos como deficiente, surdo-mudo, refletiu em meus pais que ficaram desesperados diante da incógnita acerca da educação de sua pequena filha surdos: a pessoa surda aprende ou não? Sua filha aprenderia a falar? Existiriam escolas e terapia com fonoaudióloga em Curitiba? Qual método de ensino seria mais eficaz? O governo disponibilizaria os recursos financeiros para a sua educação?

Segundo Bolsanello (1998), a vinculação mãe-bebê é fundamental para a saúde emocional da criança, e no caso de uma deficiência, este vínculo poderá ficar comprometido, afetando o desenvolvimento infantil. Minha mãe, de forma intuitiva, buscou manter a mesma forma de vinculação materna. Para isso, entendia que o aprendizado da fala seria a maneira mais adequada. Naquele momento, não havia o reconhecimento da Libras e os profissionais que atuavam na área da educação de surdos, compreendiam que língua oral seria a única forma de interação com o surdo. Assim, minha família, mesmo sofrendo o choque e a angústia de agora ter uma filha surda, procurou manter preservados os vínculos emocionais e a responsabilidade pela minha formação como pessoa.

Observa-se que esta angústia vivida pelos meus pais é habitual ainda hoje, na medida em que permanece a visão que associa a surdez à perspectiva de uma vida fracassada em diferentes segmentos da sociedade. Neste sentido, ilustra-se com o exemplo já citado pela pesquisadora surda Andreis-Witkoski (2011), que repercutiu amplamente na comunidade surda, e ocorreu em um programa bem conhecido de um dos canais de televisão<sup>14</sup> mais assistidos no Brasil. Neste, o entrevistado, um médico otorrinolaringologista afirma, literalmente, que a criança nascida com surdez “iria ficar dependente a vida toda [...] não ia ter uma profissão, não iria estudar, [...] iria ser um pária da sociedade”.

---

<sup>14</sup> Programa de televisão: “Programa Mais Você!”, conduzido pela apresentadora Ana Maria Braga, no dia 19 de maio de 2009, no canal de televisão da Rede Globo.

Diante da falta de conhecimento sobre os sujeitos surdos e imersos em representações preconceituosas, meus pais passaram por uma fase difícil em relação à minha surdez, pois havia ainda minhas dificuldades motoras, sequelas da meningite, de modo que o ambiente familiar já não era o mesmo. Neste período, minha irmã Marcia (anexo 2.3) estava com quatro meses de vida. Como referido anteriormente, eu ficava muito nervosa e chorava muito, me agitava para tentar dizer o que queria, pois minha fala estava ficando incompreensível e não havia entendimento, por mais que todos se esforçassem, o que gerava conflitos emocionais e uma angústia que atingia toda família.

Contudo, passado o choque, meus pais puderam avaliar a situação. Perceberam que tinham que fazer algo para dar continuidade à minha trajetória educacional, buscando ações educativas que contribuíssem para o meu desenvolvimento nos vários aspectos: da fala, do cognitivo, de acesso a informações - já que eu ficara totalmente dependente da família em relação à autonomia, principalmente para a aquisição do conhecimento e informações.

Meus pais, desejosos de que eu continuasse a falar a Língua Portuguesa, sempre estavam dispostos a ensiná-la, na medida em que também não poderiam deixar de fazê-lo, especialmente até que eu completasse sete anos, pois não havia escola especial para surdos<sup>15</sup> com idade inferior em Curitiba. Era o ano de 1961 e na ocasião eu estava com três anos de idade.

Durante a busca de estratégias de educação, minha mãe recebeu indicações para procurar uma professora que trabalhava no Instituto de Meninos Surdos de Curitiba, atualmente, Colégio Estadual para Surdo Alcindo Fanaya Júnior. Esta professora sugeriu o endereço de uma ONG (Organização Não Governamental) com o nome de *John Tracy Clinic*, em Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos (EUA), que oferecia um curso gratuito para pais de surdos, de abordagem oralista, com orientação familiar por correspondência, e que não permitia o uso da Língua de Sinais. O trabalho era constituído por exercícios que os pais deveriam desenvolver em suas residências, aplicando-os no filho surdo. O material vinha na língua espanhola. Meus pais passaram a trabalhar com cada apostila diariamente e depois faziam relatórios contando os progressos e as dificuldades decorrentes das atividades que faziam comigo. Segundo a percepção

---

<sup>15</sup> Naquele período todas as escolas especiais para surdos tinham um enfoque oralista e recebiam alunos surdos a partir dos sete anos.

deles, minha maior necessidade era a disponibilidade e dedicação deles para o uso dessa abordagem. No entanto, mesmo sabendo que tinham um trabalho contínuo e exploratório a ser feito diariamente, estavam decididos a aplicar esse programa para que eu adquirisse a linguagem oral.

Sobre o curso de pais de surdos da *John Tracy Clinic*, para entender dentro de uma relação histórica, ele começou na Alemanha, se expandindo para os EUA e América Latina (MAESTRI, 2014). Na época em que perdi a audição, como referido, a sociedade via o sujeito surdo a partir da surdez com indiferença e preconceito, considerando-o incapaz de aprender. A ênfase era no oralismo<sup>16</sup>, de modo que os surdos deveriam aprender a falar, sendo submetidos a trabalhos terapêuticos da fala que usavam métodos orais auditivos advindos da Alemanha, que a partir do Congresso de Milão, em 1880, ganharam força e se espalharam por todo mundo. Segundo Fernandes (2006, p. 118), a sociedade obedecia à lógica da narrativa da surdez audiológica, a qual sugere um discurso que produz sujeitos deficientes, limitados e incapazes, significados pelas experiências das ausências da audição e da oralidade. Era esta a perspectiva do curso, cujas tarefas minha mãe recebia mensalmente para me ensinar a falar e adquirir conhecimentos. O objetivo era me transformar numa pessoa “normal”, segundo os padrões de normalidade estabelecidos dentro deste ponto de vista.

Dentro desta perspectiva, em 1962, a clínica americana que realizou a primeira cirurgia de implante coclear (Doyle, Turnbull, 1964), ofereceu a meus pais a possibilidade de fazer o implante coclear em mim nos Estados Unidos,<sup>17</sup> com tudo pago, incluindo o acompanhamento de uma fonoaudióloga, com a promessa de que facilitaria o meu aprendizado da fala. Depois de muito refletir, minha família não aceitou, por não ter certeza do resultado. Vale ressaltar que, passados cinco anos, meus pais estiveram presentes numa conferência ocorrida no sul do Brasil, com médicos foniátrix da Argentina, e no evento foi relatado que muitas crianças tiveram que tirar o implante, pois não obtiveram êxito, segundo os médicos, pelo fato de tratar-se de uma tecnologia ainda em fase experimental (MAESTRI, 2014).

---

<sup>16</sup> Oralismo: abordagem que trabalha somente com a linguagem oral, compreendendo que esta é essencial para a integração do surdo à sociedade ouvinte (GUARINELLO, 2007, p. 34).

<sup>17</sup> O implante coclear estava em processo de pesquisa e em 1962 Doyle foi responsável pela primeira tentativa de um implante coclear multieletródo nos Estados Unidos (Kozłowski, 1997, p. 6).



Meus pais, ao julgarem que o curso por correspondência era o melhor caminho, se empenharam em estudar diariamente o material que lhes chegava em espanhol, traduzindo-o para então desenvolver as atividades comigo, objetivando o ensino da fala, a partir de atitudes e estratégias que visavam diminuir as limitações em relação à comunicação. O curso exigia muitas ações práticas para que eu pudesse alcançar uma melhor compreensão do mundo, já que não se podia utilizar a Língua de Sinais (nesta época não reconhecida como língua e muito pouco conhecida no Brasil). As atividades realizadas com o intuito de desenvolver minha oralidade envolviam o uso de inúmeras figuras de objetos para criar situações que facilitassem o entendimento. Nesta época, não existia internet. Logo, o acesso a materiais era muito mais difícil e, por tal, os recursos disponibilizados pelo curso tornavam-se essenciais para que se cumprisse sua proposta. Além do uso de imagens, como elemento facilitador de minha aprendizagem, conforme depoimento (anexo 2.4) eu era também submetida a uma prática diária, diante do espelho, para o aprendizado da fala oral. Exercitava oralmente todos os fonemas por meio da seguinte metodologia: minha mãe pegava minha mão e a colocava em sua garganta, nariz e bochechas para eu sentir as vibrações e repeti-las, para assim desenvolver a percepção de sons da fala. Mesmo com treinamento intensivo, levava meses para eu aprender apenas um fonema e reproduzi-lo. Este foi o início de uma rica forma de mediação. Na época, eu já percebia que meu aprendizado dependia das ações mediadas por minha mãe. Esta percepção advinha do fato de que ela, sempre disponível, explicava de tal forma o que eu não entendia, que me possibilitava realizar uma atividade solicitada ou compreender o que acontecia ao meu redor. Vale ressaltar que neste processo de mediação, utilizava todos os recursos ao seu alcance, como desenho e gestos, não se restringindo apenas à fala focal.

Com três anos de idade, eu relatava para minha mãe a impressão de “ouvir vozes”, quando procurava pessoas pensando que me chamavam. Observa-se que este processo, conhecido como “vozes fantasmagóricas”, é usual entre os sujeitos surdos que ensurdeceram depois de já terem ouvido a voz humana. Este fenômeno é descrito por Sacks (1990, p. 21), em seu relato do caso de um surdo pós-lingual, David Wright, que vivenciou esse fato, conforme vislumbra-se no depoimento transcrito abaixo:

(Minha surdez) se tornou mais difícil de perceber porque desde o início os olhos inconscientemente começavam a traduzir o movimento em som. Minha mãe passava a maior parte do dia ao meu lado e eu entendia tudo o que dizia. Por que não? Sem saber, eu estivera lendo a sua boca durante toda a minha vida. Quando ela falava, eu tinha impressão de que ouvia sua voz. Foi uma ilusão que persistiu mesmo depois que eu soube que não passava de uma ilusão. Meu pai, meu primo, todas as pessoas que eu conhecia mantinham suas vozes fantásticas. Que eram imaginárias, projeções de hábito e memória, foi uma coisa que não ocorreu até deixar o hospital. Um dia eu conversava com meu primo e ele, num momento de inspiração, cobriu a boca com a mão enquanto falava. Silêncio! De uma vez por todas, compreendi que não podia ouvir quando não podia ver.

Importante observar que eu também apresento a mesma característica de surdo pós-lingual mencionada por Sacks (1990). Ele explica também que o processo adotado por nós é diferente daquele dos surdos pré-linguísticos, para quem o som é um conceito abstrato e, por tal, a leitura labial ocorre por um processo inteiramente visual. No meu caso, por ter experiência auditiva na leitura labial e consciência fonológica das palavras memorizadas, ocorre uma correlação direta com a lembrança auditiva durante o processo, não me restringindo apenas à leitura visual. Destaca-se a consciência fonológica como sendo a consciência de que a fala pode ser segmentada e a habilidade de manipular tais segmentos (Bertelson & De Gelder, 1989 e Blischak, 1994 apud Capovilla, 2000). Capovilla (2000) cita o autor Blischak (1994): "...sistema sonoro da língua vai se desenvolvendo aos poucos quando a criança vai apresentando consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis".

Nesta perspectiva, considero importante relatar que a mediação realizada, especialmente pela figura de minha mãe, por meio dos exercícios diários da fala, foi fundamental por não restringir-se à preocupação de que eu continuasse falando a Língua Portuguesa, ampliando o vocabulário e a estrutura da língua. A intenção era de favorecer a formação de conceitos, explicando todas as dúvidas que surgiam diariamente em minhas vivências, bem como oferecer informações contínuas sobre o mundo.

Nesta mesma visão, cito Vygotsky, apud Souza (2007, p. 21), para quem a aquisição da linguagem [...] é entendida como efeito de um processo dialético, de natureza histórico-cultural e fundado na interação da criança com o outro (adulto ou criança mais velha). Essa interação é mediada por signos. Uma vez adquirida,

por volta de dois anos, a linguagem teria papel constitutivo, planificador e organizador do pensamento.

Considero que esta mediação diária, contextualizada em casa, facilitou inclusive o aprendizado da minha leitura labial, pois minha mãe também explorou os conceitos das palavras, por entender que, como menciona Vygotsky apud Goldfeld (1997, p. 53), o significado da palavra é a unidade que pertence tanto ao pensamento quanto à linguagem, formando o pensamento linguístico.

Uma vez que lia a palavra depois do treino dos fonemas, conseguia fazer uma leitura labial, interagir no meio social e adquirir as informações de fora para dentro. Assim, estimulava o meu desenvolvimento cognitivo, pois como menciona Vygotsky, este processo é interpsíquico, pois surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança.

Apesar de todos os progressos alcançados, a partir da mediação feita pelos meus pais, eu era afetada, de forma negativa, por sentir que não correspondia à perfeição da fala oral e porque recebia muita pressão na forma de indiferença e gozação por não falar corretamente. Isso fazia com que me sentisse fora da naturalidade linguística, e já perceber que estava numa categoria considerada inferior. A mediação (sensibilidade, paciência, compreensão, busca de outras formas para eu entender com gestos, desenhos) de meus pais e familiares (irmãos, tios e primos) foi o que me ajudou a superar os obstáculos emocionais.

#### 4.2 MINHA INFÂNCIA NO MUNDO DO SILÊNCIO<sup>18</sup>

Como surda profunda, e ainda criança (anexo 2.5), tinha somente o canal visual para adquirir a aprendizagem. Já não podia mais depender do canal auditivo, pois perdera o contato com a língua oral, a forma natural para aquisição da linguagem, e não tinha mais acesso às informações sonoras, como entonação e o volume de voz (aspectos extraverbais) que influenciam a formação do sentido (Goldfeld, 1997), não podendo assim, construir hipóteses, fazer categorizações, generalizações ou desenvolver juízos de valor por meio do contexto auditivo. Erica, minha mãe, por intuição, entendeu que o aprendizado para o surdo deveria

---

<sup>18</sup> O termo silêncio, adotado nesta dissertação, refere-se exclusivamente a ausência de sons.

se dar por meio do aprendizado da escrita para que fosse possível desenvolver um nível mais sofisticado de linguagem que incluía a busca de ações, fatos, situações dentro do contexto de cada palavra. Não seria possível esperar que eu primeiro aprendesse somente a fala para depois aprender a escrever. Ela percebeu que seria um atraso em relação aos conceitos de cada palavra e por esse motivo meus pais se focaram, em suas mediações, na construção da linguagem em casa, como menciona Guarinello (2006).

Segundo Luria (1986, p. 27), “a palavra é o elemento fundamental da linguagem, pois designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência”. Esta concepção também é adotada por Vygotsky (1986, p. 36) que argumenta:

Por significado categorial da palavra, que sai dos marcos da referência objetual, entendemos a capacidade para não apenas substituir ou representar os objetos, não apenas provocar associações parecidas, mas também para analisar os objetos, para abstrair e generalizar suas características. A palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações. Chamamos de significado categorial a essa função de abstrair, analisar e generalizar que a palavra possui.

Como o treinamento da fala em casa era um dos objetivos do curso *John Tracy Clinic*, Erica começou a focar também na linguagem escrita, relacionando as palavras escritas com imagens. Segundo Vygotsky (2005), a leitura das palavras ajuda a constituir o pensamento. Assim, minha mãe escreveu tabelinhas com os nomes dos objetos da casa e colocou na beirada de mesa, geladeira, fogão, em copos, guardanapos, vassouras, armários, paredes, para que eu tivesse a visualização e pudesse memorizar a escrita. Paralelamente, treinava oralmente cada letra e as palavras, repetindo diariamente todos esses exercícios até tornarem-se automatizados. Com isso, fui adquirindo a leitura labial e o significado de cada palavra.

Mostro aqui, para dar um exemplo, como minha mãe me ensinou a palavra VOVÔ. Começou o treino com as vogais ‘A’, ‘E’, ‘I’, ‘O’, ‘U’, e depois juntou ‘AI’, ‘EI’, ‘UI’, ‘OI’ usando o processo silábico para conhecimento das vogais e seus significados. Usava cartolina para eu visualizar as letras das vogais e treinava diante do espelho essas vogais colocando minha mão em sua garganta, nariz e

bochechas para que eu sentisse as vibrações de cada letra. Após vários treinos, escreveu a consoante 'V' e, a seguir, vogal 'O' e repetiu formando VOVÔ. E treinava oralmente a palavra VOVÔ. Depois me punha frente a frente com meu AVÔ e pedia para ele pronunciar o seu nome com a minha mão na garganta dele. Depois me voltava para o espelho e acrescentava outras letras dos nomes de pessoas como Erica, Ivo, Rita, Márcia, Romualdo (anexo 2.6). A caçula, Adriana (anexo 2.7), ainda não tinha nascido. Também fazia fichas com fotos de cada pessoa da grande família, indicando o nome de cada um, a fim de contextualizar genealogicamente cada pessoa.

Observa-se que este treinamento da fala, realizado intuitivamente por minha mãe, segundo Capovilla (2007), constitui-se como importante, na medida em que o processo da abordagem fônica é trabalhado anteriormente à construção da formalização da alfabetização. São os pré-requisitos constituídos por atividades de “discriminação fonológica para compreensão da fala”: memória de trabalho fonológico, velocidade de processamento fonológico, processamento auditivo central, léxico-fonológico, processamento vestibular, consciência sintática, vocabulário receptivo auditivo, nomeação de figuras e rastreamento ocular (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 12).

Ressalto que, ao exercitar os fonemas diariamente em frente do espelho com a mão na garganta, eu não usava prótese, pois minha surdez era profunda e os ganhos com o aparelho da época não eram significativos. Durante este treinamento, Erica trocava as letras das vogais, por exemplo: BABA, BOBA, BOBO, TATA, TOTA, TOTO, sem se preocupar com o sentido das palavras, na medida em que o objetivo era o treino dos fonemas. Já, em outros exercícios, mantinha a preocupação com o entendimento dos conceitos. Ela seguia o método oralista, sendo que na época eu tinha cinco anos e já estava sendo preparada para a alfabetização. Sabia os nomes de muitos objetos, ruas, bairros, lugares onde passava, nomes dos parentes.

Segundo Guarinello (2006, p. 352), [...] a imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes nessa modalidade da língua (referindo-se à Língua de Sinais), e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas.

Destaca-se que por meio da língua oral, a aquisição do domínio do conceito de muitas palavras como objetos, bairros, entre outros, muitas vezes ocorria informalmente, aproveitando acontecimentos do meu cotidiano. Com fins de ilustrar o processo, recorro à memória de minha mãe, que me contou que, em certa ocasião, quando estava na Praça Osório (MAESTRI, 2014), em Curitiba, eu perguntara o nome da Praça e ela me respondeu: "Praça General Osório". Logo perguntei o que era general? Para eu poder entender o significado, fomos a vários quartéis em Curitiba. Lá nos mostraram os materiais e ganhamos muitas ilustrações, como figura das hierarquias militares, tanques e, também mostraram uma imagem do General Osório. Depois fui conhecer pessoalmente um general, para ajudar na minha compreensão. Em casa, minha mãe continuava trabalhando todas essas palavras, treinando os fonemas e explicando os significados da hierarquia militar e suas patentes. As explicações eram repetidas, questionadas e ela também lançava mão de outros assuntos como a história da Anita Garibaldi, que também era o nome de uma praça. Ampliava assim, as explicações que eram associadas a outros vocábulos para que eu tivesse um maior entendimento, o que despertava minha curiosidade pela história do Brasil.

Segundo minha mãe, o significado de General e os assuntos ligados a esse tema levaram seis meses para serem concluídos. Por meio destas formas mediadas, adquiri novos conhecimentos e, conseqüentemente, estava desenvolvendo o raciocínio lógico. Era uma rotina constante de aprendizado. No início não queria participar, mas aos poucos com os estímulos que recebia e a percepção de que estas mediações que me levavam a construir novos conceitos aumentavam o meu vocabulário e permitiam as trocas comunicacionais dentro da família, passei a participar com interesse das atividades. A flexibilidade do trabalho autônomo de meus pais, em casa com fotografias, possibilitava o aprendizado constante: conceitos, informações tiradas dos livros e buscas na Biblioteca Pública de Curitiba (não havia internet na época), treinamento da fala e sua correção. Minha mãe tentara, então, naquele tempo, a abordagem do letramento, que atualmente está em foco nas pesquisas sobre educação de surdos.

Destaca-se letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas utiliza, pratica socialmente a leitura e a escrita,

respondendo adequadamente às suas demandas sociais. Vale mencionar aqui a diferenciação entre letramento e alfabetização. Alfabetização envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras (FERNANDES, 2006 p. 13).

Até mais ou menos os cinco anos, minha mãe não permitia o uso da Língua de Sinais, pois, segundo as orientações recebidas da Clínica John Tracy, não ajudava no desenvolvimento cognitivo. Hoje, segundo pesquisas realizadas na área, como relata Quadros (2004, p. 34), é mito acreditar que a “Língua de Sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos”. Souza (2007, p. 38), por sua vez, menciona outros mitos relacionados à Língua de Sinais: “que é universal; que se aplica apenas a situações concretas; que é uma mescla de Português; que foi inventada por ouvintes; que é uma espécie de “instrumento” para aqueles que não foram oralizados; que leva à segregação dos surdos”.

Em relação à valorização da Língua de Sinais, Witkoski (2013, p. 48) relata pesquisas que evidenciam os benefícios (cognitivos, afetivos, sociais e identitários) alcançados, quando o direito linguístico da criança surda à sua língua natural é respeitado. Outras pesquisas, conforme Duffu (1987) apud Quadros (2007) mostram que o desempenho acadêmico de crianças surdas filhas de pais surdos é melhor do que o desempenho de crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Nesta mesma perspectiva, outra pesquisa mencionada por Quadros (2007) apud Witkoski (2013) mostra a qualidade superior das produções escritas e de leitura das crianças surdas filhas de pais surdos, devido ao acesso, desde cedo, à Língua de Sinais.

Como referido, ressalta-se que o método utilizado por meus pais era oralista. Contudo, aos poucos, o aumento do vocabulário introduzido por minha mãe repercutia em um acréscimo das horas de treinamento destes vocábulos, seus fonemas correspondentes, e os conceitos de cada um deles que precisavam ser repetidos inúmeras vezes. Comecei a ficar nervosa e sem paciência, resistindo especialmente ao treinamento da fala. Quebrava objetos e os jogava, muitas vezes, na direção de minha mãe, o que levou-a a perceber que o método oralista não era suficiente.

Nesta fase, Erica começou a buscar novas estratégias, optando pela Comunicação Total<sup>19</sup> e, por tal, aderindo ao uso da língua oral junto com gestos, desenhos, teatro, entre outros, para facilitar a comunicação oral e aumentar o vocabulário e seus significados num tempo mais curto. Observa-se que, apesar de minha mãe utilizar o método do oralismo, ela sempre se preocupou com a aprendizagem contextual, de modo que os novos vocábulos aprendidos não se restringissem a palavras vazias, mas pudessem ser utilizados dentro de diferentes contextos. A mediação era sempre realizada com o objetivo de desenvolver a fala e o cognitivo. É possível comparar esta mediação, realizada por minha mãe de forma opção intuitiva, com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky: a criança não pode ingressar ou conceber o estágio seguinte à frente, a não ser por meio de sua ocupação e comunicação pela mãe (SACKS, 1990, p. 78).

Com o nascimento do meu irmão Romualdo, adquiri novos aprendizados, já que visualizava tudo o que se passava com esse novo ser humano em forma de bebê. Observava cada mamada, cada troca de fraldas e, em cada nova situação, minha mãe aproveitava para me ensinar novos conceitos e dar informações, Marcia e eu ajudávamos a cuidar dele como se fosse um boneco e, com isso, ocorria o ensino de certo e errado nos cuidados com o bebê. Neste momento, eram trabalhados os aspectos emocionais como alegria, controle das emoções, ciúme e o sentimento de rejeição, pois eu me sentia deixada de lado quando minha mãe estava dando banho em Romualdo ou quando conversava com a Marcia de costas para mim. (MAESTRI, 2014).

A mediação realizada por minha mãe, em relação à linguagem, começou de forma gradativa: fonemas, palavras, frases, contextos e relações sociais. Nesta perspectiva, Vygotsky, em seus estudos, menciona que havendo o principal elemento de mediação, que são os signos, as palavras vão produzir atividades psicológicas como as funções mentais inferiores (percepção natural, atenção involuntária e memória natural) até às funções mentais superiores (que com mediação da linguagem se transformam em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada) propiciando o desenvolvimento cognitivo

---

<sup>19</sup> Comunicação total: defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a Língua de Sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas (GOLDFELD, 1997. p.36).



(Goldfeld, 1997). Considero que minha cognição passou a ser determinada pela linguagem entre meus irmãos, Romualdo e Marcia, dentro do contexto familiar, isto é, o processo de aquisição da linguagem seguiu o sentido do exterior para o interior, marcando a importância das relações sociais e linguísticas no meu desenvolvimento.

Vale destacar que estas relações mediadas foram fundamentais para meu desenvolvimento. Especialmente as que acompanharam o nascimento de minha irmã Marcia e posteriormente de meu irmão, possibilitaram o aumento da comunicação dentro da família, aperfeiçoando a aquisição da linguagem com orientação do exterior para o interior, marcando assim “o início da função cognitiva da linguagem em nível intrapsíquico” (SACKS, 1990, p. 56).

#### 4.2.1 A entrada na escola

Meus pais pensaram em me colocar num jardim de Infância para que eu pudesse interagir com outras crianças, e foram em busca de uma escola para surdos. Na época, em Curitiba, só havia uma escola para meninas surdas cuja idade para ingresso era sete anos. E eu, na ocasião, tinha cinco. Para eu não ficar por dois anos esperando para entrar na escola de surdos, minha mãe insistiu para que me matriculassem e a diretora da Escola Epheta, Nydia Moreira Garcez (*in memorian*), que também era surda, apresentou uma proposta. Minha mãe deveria conseguir reunir cinco ou seis crianças surdas, com idade entre cinco e sete anos, podendo também ser meninos, pois até então, só se aceitavam meninas. Ela recorreu a vários consultórios dos otólogos e logo conseguiu uma enorme lista de famílias que tinham surdos. E foi visitar cada uma delas, explicando a nova proposta para se criar um jardim de infância. Após apresentar oito crianças para a Escola Epheta, foi criado o primeiro jardim de infância para surdos (anexo 2.8) em Curitiba e com uma professora especializada. Assim iniciei minha escolarização.

Dentro da sala de aula, havia muitas gravuras com palavras nas paredes, as carteiras ficavam no formato de “C” para facilitar a visualização e a leitura labial era utilizada por todos, pois, a escola usava a metodologia da língua oral. A professora falava devagar e repetia várias vezes até os alunos terem toda a compreensão dos conteúdos. Nessa escola fiz o maternal e a primeira série, e

minha mãe foi informada que eu estava apta para a segunda série e que fora a primeira aluna da escola a completar um programa escolar dentro do ano letivo. Por esse motivo, ganhei uma medalha no final do ano.

Passou-se a questionar a possibilidade de que eu frequentasse o ensino comum, no período do contraturno, e minha mãe procurou a orientação de uma professora amiga, Regina Michelotto, com várias especializações em Pedagogia, participante do coral da igreja e vice-diretora de uma escola regular, que me conhecia desde pequena e acompanhou todo o processo da minha doença e da educação em casa. Minha mãe pediu para fazer uma avaliação pedagógica para saber se eu poderia frequentar o ensino regular. Feita a avaliação, o resultado apontou que eu estava apta a acompanhar, pois minha leitura labial e o processo cognitivo apresentavam condições favoráveis. E minha mãe acompanharia todos os dias em casa os conteúdos do dia, pois estava consciente de que eu precisaria, para ter volume de vocabulário e informações semelhantes aos dos meus colegas ouvintes, rever todos os conteúdos, já que naquela época nem se pensava em um intérprete dentro da sala de aula.

Como surda com perda profunda, fazendo uso no canal visual, me escapava quase 70% da percepção das palavras faladas. Foi difícil entender os fonemas homorgânicos, como o /p/-/b/-/m/ que apresentam três sons e só uma imagem labial. Para mim, não havia diferença ao fazer leitura labial nas palavras mala e bala, por exemplo. Também os dois fonemas /f/-/v/ e /s/-/z/, apresentavam só uma imagem labial, como nas palavras: vaca, faca e vaga. Se eu não entendia e ficava tentando adivinhar qual era a palavra correta, acabava perdendo a lógica da coerência das ideias da pessoa que falava. A mesma experiência acontecera com Alice, surda que tinha capacidade de ler os lábios abaixo do normal, citada por Sacks, (1990, p86) [...] a leitura labial não é apenas habilidade visual – 75% são uma espécie de adivinhação inspirada, de hipótese, dependente do uso de indicações contextuais.

Quem não conhece a realidade surda, pensa que fazer uma leitura labial é como ler um livro. No entanto, era uma atividade muito confusa e cansativa. E tudo era agravado quando a pessoa que falava, movimentava muito a boca para os lados, andando, indo contra a luz, o que deixava os lábios imperceptíveis pela claridade. A visualização de uma boca é muito restrita numa distância maior. Mais

ainda, quando a pessoa tinha dicção ruim e os professores homens usavam bigodes. Isso me deixava insegura no aprendizado. Nesta época não tinha domínio da leitura labial, e tendo pouco volume de vocabulário e de informações, comparado aos colegas ouvintes, minha mãe assumiu o trabalho de me auxiliar, com aulas de reforço, em todos os conteúdos aprendidos durante o ano letivo. Fiquei por um período na escola especial e em outro período, na escola regular e, mais tarde, devido ao cansaço, acabei ficando apenas no ensino regular, com o acompanhamento em casa.

Iniciei a terceira série do ensino primário, atual ensino fundamental, sem intérprete e a professora não me tratava como “deficiente”, pois, exigia de mim atividades iguais às de meus colegas.

Cobrava tarefas como redação com a estruturação da Língua Portuguesa correta, sempre atenta e repetindo, quando necessário, as explicações para eu ter boa compreensão.

Como o meu canal de aprendizagem eram os olhos, produzia o texto de acordo com a estruturação da modalidade visual. Escrevia, por exemplo, na redação, Papai, comprar carro? Quando na Língua Portuguesa a estruturação da frase seria, O papai comprou um carro? Percebe-se que eu utilizava a estrutura de uma língua visual-gestual, na escrita, e não o padrão da língua oral.

No caso da gramática da Libras, o que demonstra se a frase é uma interrogação ou uma afirmação são as expressões faciais, que estão incorporadas simultaneamente à execução dos sinais. Como diz Quadros (2004, p. 187): “Na língua de sinais brasileira, há marcas não-manuais associadas com as construções interrogativas que se espalham obrigatoriamente sobre o seu domínio de comando.”

Naquela época, eu não conhecia a estrutura gramatical da Libras, mas já demonstrava apresentar um raciocínio articulado por meio da percepção visual. Não tinha, também, domínio na Língua Portuguesa para avaliar a gramaticalidade das sentenças. Então, para responder à exigência da professora, tive que refazer de três a quatro vezes a sentença “Papai, comprar carro”, para entender que a sentença “correta” seria “O papai comprou um carro?”. Em função disso, minha mãe teve que me ensinar as três classes gramaticais, verbo, substantivo e seus

complementos, para me fazer entender a gramaticalidade e estrutura da Língua Portuguesa.

Na minha época, Libras não era reconhecida como língua e minha mãe não conhecia sua gramática, que poderia facilitar muito o aprendizado da Língua Portuguesa e nos daria mais tempo para o entendimento da produção de uma redação. O acompanhamento em casa era repetido para que eu entendesse a coerência e a coesão das sentenças, já que eu não conseguia concluir logicamente com a leitura na Língua Portuguesa e não tinha as informações do mundo dos ouvintes.

Paralelamente exercitava as articulações dos fonemas da frase: Papai, papa, pepe, pipi ,popo, pupu, o que era feito diante do espelho para visualizar a leitura labial e treinar a imitação de cada fonema para a fala oral ser correta.

E quando não entendia os problemas de matemática, como somar e diminuir, minha mãe fazia encenação de um mercado com pacotes de arroz, feijão, latas e me fazia “comprar no mercado” para que entendesse concretamente as operações de adição e subtração.

Quando havia textos para ler, tinha dificuldade de entender conceitos, pois, não sabia os significados e quando os procurava no dicionário, também, não conseguia compreender, pois não dominava a língua. Então, aprendia em casa cada um deles por meio de desenhos, dramatizações e comparações, explicados por metáforas e usando a língua oral com repetições.

Por não conhecer bem as duas línguas (Libras e Portuguesa) naquele tempo, tinha sensação de que não conseguiria superar, sozinha, as dificuldades nos estudos, pois, passava quatro horas diárias só copiando e tentando entender. Indo para casa já começava o acompanhamento com minha mãe, para pôr em dia os temas dados no dia da aula. E muitas vezes, não sobrava tempo para fazer uma leitura dos textos para ter uma compreensão lógica de cada tema. Todo trabalho era realizado entre duas a três horas por dia.

Em relação aos meus colegas de sala de aula, eles tinham espírito de coleguismo, pois ajudavam com os avisos da professora, o toque da campainha para sair para o recreio, com os avisos dados por outras professoras quando entravam em nossa sala, escrevendo-os para mim, me avisando nos momentos para formar filas e, quando era hora do canto cívico, alguns colegas cantavam

olhando para mim, para eu poder entender, visualizando, as letras dos Hinos Nacionais, à Bandeira, de Curitiba. E por isso, até hoje, conheço todas as músicas cívicas. Nesta época, mesmo com a ajuda dos meus colegas, me sentia deslocada, porque sempre tinha que estar muito atenta num ambiente de ouvintes, prestando atenção em tudo. E quando não entendia a fala dos meus colegas, ou mesmo as explicações dos professores, fingia que compreendia tudo para demonstrar sabedoria e estar no mesmo nível que eles, o que me deixava muito triste e muito tensa.

O Ministério da Educação iniciou a mudança do programa escolar. Ao terminar a quarta série do ensino básico<sup>20</sup>, os alunos que se saíssem bem nas disciplinas, não precisariam fazer a quinta série. Para me firmar nos estudos, fiquei e a Marcia, estudando no mesmo colégio, entrou comigo na segunda parte do ensino básico, tendo ficado juntas até terminar o ciclo.

Ao estudar com Marcia, tive um melhor aproveitamento, porque quando voltava para casa eu mesma pedia explicação das disciplinas que não entendia e minha mãe só ficou trabalhando a vocalização diante do espelho. Marcia sempre foi muito detalhista e me auxiliou muito, o que possibilitou que eu pudesse compreender melhor a Língua Portuguesa, pois discutíamos os textos e fazíamos comentários. No início eu lia e relatava as ideias principais dos textos e Marcia já me dizia que estava totalmente fora do assunto, pois, os sentidos das palavras não eram como entendia devido à questão da semântica. A paciência de minha irmã fez toda a diferença, pois ela poderia estar brincando em vez de me ajudar. Com sua dedicação pude perceber e aprender melhor a Língua Portuguesa. Aos poucos, começara a ter autonomia nos estudos e já estudava sozinha lendo o livro de cada matéria, pedindo ajuda para minha mãe ou Marcia só quando era necessário.

Durante esse tempo não me sentia sozinha na sala de aula, porque tinha minha irmã Marcia, que me oferecia apoio como intérprete oral entre professora e colegas quando eu não entendia as explicações ou conversas. Também, me anunciava os barulhos da sala como queda de uma caneta, colegas conversando, tossindo, rindo e as discussões entre colegas. Marcia, sempre por intuição, pedia aos professores para falar devagar, olhando de frente para mim, para eu pudesse

---

<sup>20</sup> O sistema de educação passara por uma transição e acabara o Exame de Admissão do aluno no fim da quarta série para a entrada do ginásial.

focar em seus lábios. Copiava tudo do quadro-negro usando canetas coloridas o que facilitava a compreensão dos conteúdos. Também, Marcia escrevia no papel ou repetia todas às perguntas que meus colegas (identificava o nome dos colegas) faziam e as respostas dadas pelos professores. Com a ajuda dela, que mesmo com todo seu empenho, também conseguia aprender sem se perder, percebi que dia a dia, conseguia superar minhas dificuldades e me sentia melhor. Também porque me relacionava muito bem com meus colegas ouvintes, pois não me viam como uma coitada, e eu mesma não concordava com esse papel.

Nesta fase da escolaridade, eu estudava diariamente por meio dos livros de cada disciplina e já demonstrava domínio dos conteúdos junto com Marcia. E meus colegas ouvintes, quando tinham dificuldade para entender os conteúdos de cada disciplina, pediam para Márcia lhes explicar. Com o tempo ela não conseguia dar conta e pedia para eu ajudar nas explicações de gramática da Língua Inglesa e Química. No início, meus colegas ficavam inseguros com a minha presença forçada pela Marcia, mas depois perceberam que eu realmente tinha domínio nos conteúdos e esqueceram que era a surda, e isso continuou até o fim daquele ano.

Com esse fato minha autoestima aumentou, pois me deu um sentimento de capacidade, desmistificando o estereótipo de que “surdo que não aprende, porque tem dificuldade de abstrair”. Aprendia muito com eles, pois, quando não sabia a resposta, estudava mais ou perguntava para Marcia em casa. Com isso fui aprendendo a usar todos os conteúdos dos livros e a fazer esquemas e resumos.

Com o tempo, passei a não focar nos lábios dos professores, pois, era muito sofrido acompanhar as explicações por leitura labial e ter sensação de perda quando não conseguia seguir o raciocínio dos conteúdos. As barreiras na comunicação eram muitas: movimentos dos lábios e da cabeça muito rápidos, deslocamento do professor andando de um lado para outro, muitas vezes, este ficava contra a luz, o que tornava seus movimentos labiais imperceptíveis aos olhos. Também, para fazer leitura labial precisava ter intervalos com mais frequência, pois exigia muito gasto de energia, pois o ambiente tinha muito estímulos visuais, como cores fortes da roupa, figuras coloridas atrás do professor. Além disso, não podia lançar mão de um artifício que os ouvintes

podem usar que é o de ouvir por mais tempo com olhos fechados. E eu não tinha mais coragem de pedir para a professora que ficasse parada durante a explicação, porque já antes pedira juntamente com minha irmã Marcia. Tinha meu pedido atendido pelos primeiros 15 minutos. Depois disso a professora esquecia e voltava a se movimentar de um lado para outro.

Esse fato já começara a me despertar a percepção de que o ambiente linguisticamente oral não me deixava tranquila. Eu vivia muito tensa para apreender todos os estímulos do ambiente, principalmente da professora, mas achava que tinha que aceitar, vivendo como “uma ouvinte”.

E atualmente, percebo que não estava dentro do contexto cultural dos ouvintes, pois não tinha as produções e negociações acontecidas nos contatos, como mencionam Perlin (2014) e Hall (1992) ao mostrar que o sujeito é um produtor cultural.

Eu e Marcia nos separamos quando entramos no Científico, atual Ensino Médio. Ela escolheu Administração e eu, Análises Químicas, no mesmo colégio.

No início das minhas aulas, em 1975, ficara muito preocupada por não ter mais apoio de todas as adaptações comunicativas de Marcia, pois, ela oferecia todos os recursos linguísticos, pedagógicos, emocionais (motivações), garantindo as informações perdidas e prejudicadas pelas barreiras da comunicação. Estava muito apreensiva por achar que não conseguiria acompanhar os conteúdos da disciplina nova, pois percebera que estava sozinha num “mundo linguístico diferente” (Hellen Keller).

Os professores já tinham recebido orientações para falar de frente para mim de forma clara (sabiam que eu fazia leitura labial, que é meu único canal de aprendizagem), escrever no quadro os avisos importantes e me apontar o colega atrás de mim, que fizesse as perguntas ao professor. Nesta época estudava no Colégio Estadual Tiradentes, atualmente Colégio Professor Loureiro Fernandes, em Curitiba.

O tempo foi passando e já na segunda série do Científico, tinha livros com mais conteúdos e depois das aulas sempre repassava os conteúdos, sozinha em casa. Mas não conseguia completar, pois eram muitos conteúdos. Começara a perceber que mesmo tendo usando todas as possibilidades de atenção para entender os conteúdos com a explicação do professor em cada disciplina, sempre

ficava alienada, isolada. Não que os professores e colegas o quisessem, mas devido ao mundo linguístico diferente, o que me deixava à margem do saber. Ficava chateada, porque diariamente exercitava o treinamento da fala em casa com minha mãe, mas não era suficiente. Em referência à fala dos surdos que difere da fala dos ouvintes, Freeman, Carbin e Boese (1999, p.140), citam:

De maneira geral, a média de emissão tende a ser mais lenta. O tempo, o ritmo e a entonação são anormais: a respiração, a altura e o controle de tonalidade são incomuns. Sílabas podem ser adicionadas ou omitidas e a língua pode não ser colocada no lugar apropriado para fazer alguns sons consonantais, especialmente aqueles que não podem ser observados nos lábios.

Sem a presença constante de minha irmã na sala de aula senti, fortemente, que não pertencia no mundo dos ouvintes. Mesmo quando os novos colegas falavam comigo bem devagar, eu não compreendia e não tinha a Márcia para interpretar para mim, ou quando eu falava com eles, estes muitas vezes não me entendiam. Nada era natural e vivia muito tensa. Começara a sentir uma separação entre os dois mundos diferentes: ouvinte e surdo. Atualmente, percebo que era o início de uma mudança de pensamento, como cita Hall apud Perlin (2011, p. 9):

O que importa são as rupturas significativas, em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações são deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados em uma nova gama de premissas e temas.

E abordando a dificuldade de fazer leitura labial, Fernandes (2011) menciona que é mito pensar que todos os surdos fazem leitura labial havendo compreensão plena entre os interlocutores.

Percebe-se que os ouvintes acham que ao fazer uma leitura do texto, nós, surdos acompanhamos perfeitamente. Não é o que acontece devido aos fonemas invisíveis aos olhos como: R/S/Z/T/N/NH que são os fonemas produzidos pelo movimento da língua atrás dos dentes e não precisam necessariamente do movimento dos lábios. Por exemplo, as palavras BOTA, PORTA, BODA, MODA, MORTA apresentam a mesma imagem labial.



Aprendi a estudar sozinha em casa, durante três horas por dia depois de chegar a casa, usando os livros, sem olhar para os lábios do professor, pois percebera que era muito desgastante. E mesmo assim, os professores me elogiavam quando entregavam as provas com notas muito boas.

Lembro-me de uma ocasião numa aula de Química da terceira série do ensino médio, em que o professor dessa disciplina reconhecia a minha capacidade de entender os conteúdos da disciplina, pois sabia que eu auxiliava meus colegas quando não compreendiam. Um dia, esse professor teve que participar de um Congresso de Química fora de Curitiba e outro professor, mais jovem, vieram substituí-lo por uma semana.

No primeiro dia, o novo professor de química passou no quadro-negro um exercício com reações químicas para nós resolvermos. E eu percebi que não o tinham avisado sobre a minha situação como surda e permaneci resolvendo os exercícios no caderno. Depois de um tempo, o professor não estava conseguindo resolver uma reação química. A turma já começou a falar para chamar a Rita, pois poderia ajudar resolver. No momento, eu estava focada olhando para o caderno tentando resolver e o professor novo me chamou várias vezes e eu não respondia. Meus colegas ouvintes avisaram que não adiantava chamar pelo nome e teria que tocar em meu braço como fazia o professor efetivo. Minha colega o fez e explicou que o professor novo precisava de minha ajuda para resolver a reação química. Fui ao quadro-negro, olhei, refleti e já apontei o erro na reação química inicial.

O espanto do professor foi muito grande, o seu olhar ficou parado por longo tempo, tentando entender como uma surda podia resolver. Como dizem os autores Valle e Connor (2014), ao mencionar o ableísmo, que as pessoas fisicamente aptas têm a crença de que são superiores àquelas com deficiências. Logo que o sinal tocou, ele saiu rapidamente da minha sala e foi para a da oitava série, onde a classe de meu irmão Romualdo o esperava. O professor relatou o episódio com perplexidade para a turma, dizendo que achava que surdo não podia aprender e refletia como uma surda tinha resolvido a questão que ele não conseguira.

Os mesmos autores, VALLE e CONNOR (2014, p. 40), apresentaram paradoxos acerca da ideia sobre deficiência dentro da cultura: [...] Embora conheçam poucos indivíduos com deficiências, as pessoas consideradas “típicas”

estão, ao mesmo tempo, imersas em uma cultura em que as deficiências são retratadas em livros infantis, romances, filmes, na televisão, na história, nas piadas, na língua e nos costumes (por exemplo, em superstições, crenças e medos). Além disso, as deficiências têm sido historicamente vinculadas à caridade, incluindo atos de mendicância, o que, conseqüentemente, deu forma a atitudes de condescendência, benevolência e superioridade, e à postura comum de que “Se não fosse pela graça de Deus, seria eu no lugar dele”.

Esse episódio foi relatado em casa, por meu irmão Romualdo, que me deu parabéns, deixando-me muito feliz e apagando a ideia de que era uma pessoa inferior diante dos colegas ouvintes. Foi um dos aprendizados que foi acrescentado a minha vida dando-me um *insight*, pois pude perceber o que os outros pensavam em relação a mim como pessoa capaz, por alguns ouvintes, e não, por outros. E isso foi o começo inconsciente da grande mudança como sujeito surdo completo diante da diferença. Mas só fui afirmar minha condição como sujeito surdo, muitos anos depois, durante a prática profissional, porque ainda me submetia, nesta época, às normas da sociedade preocupada em curar a ‘deficiência auditiva’, como mencionam JUNIOR e PINTO (2007), seguindo um comportamento de sujeitos surdos colonizados pelo ouvintismo<sup>21</sup>.

Completei o Científico, com boa base de conhecimento dos conteúdos e já podia compreender os textos de revistas e livros, chegando a ter entendimento mais próximo dos textos, comparando com as leituras dos ouvintes, num claro sinal de que estava adquirindo autonomia nos estudos.

A experiência como aluna surda no ensino regular, meu enfrentamento como pessoa surda muito contribuiu para adquirir autonomia pessoal. Mas sofria muito com os estigmas existentes (1980), com os olhares de reprovação dos ouvintes fora do meu círculo de convívio em restaurantes, mercados, farmácias, que demonstravam não confiar na minha capacidade. Goffman apud Camargo (2010, p. 105) aponta que a característica que estigmatiza alguém é o que pode confirmar a “normalidade de outrem”.

---

<sup>21</sup> Ouvintismo: refere-se ao conjunto de representações e práticas sociais em que a normalidade ouvinte - a maioria - se constitui no modelo ideal, que deve ser reproduzido pelos surdos a qualquer custo SKLIAR (1997, apud FERNANDES, 2011, p.38).

#### 4.3 NOVAS PERSPECTIVAS NA ADOLESCÊNCIA: AUTONOMIA, AUTOESTIMA, LIDERANÇA

Desde que ensurdecera, minha vida teve altos e baixos. Sempre lutando para ser uma pessoa capaz, inicialmente com a mediação constante de minha mãe, pai e irmãos, e enfrentava os preconceitos da sociedade e a cobrança para ser uma pessoa que precisava ser curada: treino nos fonemas articulatórios e auditivo, em casa, e depois no programa de reabilitação oral-auditiva do Método Guberina<sup>22</sup> (Verbotonal), numa escola especial. Sempre me esforçava para ter um comportamento parecido com o dos ouvintes, ao mesmo tempo em que me sentia cada vez mais inadequada, pois, por mais que me esforçasse para falar corretamente, sempre havia pessoas corrigindo a minha fala oralmente. Ou quando escrevia, tinha dúvidas quanto à colocação correta das preposições, o que me levava a perguntar aos outros a forma correta de escrever, pois escrevia muitas vezes fora da coerência da estrutura da Língua Portuguesa e de forma confusa. E nada era natural dentro do ambiente linguístico, pois tinha experiência visual constante e não conseguia tornar a escrita da Língua Portuguesa mais coerente, sentindo que faltava algo.

Vale destacar a citação de Guarinello (2003, p.77):

[ ] existem diferenças entre o processo de aquisição da escrita entre crianças que falam e escrevem a mesma língua, no nosso caso o Português, e crianças surdas que geralmente não tem domínio da oralidade, mas usam a Língua de Sinais. Tais diferenças devem-se ao fato de a Língua de Sinais apresentar uma estrutura diferente da do Português, razão pela qual o surdo que não possui a representação oral-auditiva correspondente às letras, às sílabas, às palavras e aos textos escritos; em vez de apoiar-se na oralidade, tende a tomar como referência a língua.

Aos poucos começara a não ter o sentido de pertencimento do grupo mesmo dentro da família, na escola e no social, devido à dificuldade em relação à diferença linguística. Nesta questão, Andreis-Witkoski, (2012, p. 37) cita em seu livro “Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos”:

---

<sup>22</sup> O Método Verbotonal foi criado por Peter Guberina, na Iugoslávia. Trata-se de um método oral multissensorial, pois visa a habilitação do indivíduo para a fala e a constante reabilitação da audição deficiente. <http://www.oocities.org/athens/olympus/7499/intro.html>

Esperar que as crianças que não compartilham a mesma língua e o mesmo tipo de experiência de percepção e apreensão do mundo (que para nós Surdos se dá via contato e experiência visual) se comuniquem com fluência e consigam estabelecer relações de trocas significativas é, em si, um contrassenso.

Mesmo me comunicando oralmente, e me relacionando muito bem com meus colegas ouvintes, me sentia isolada e com sentimento de inferioridade, pois para eu poder entender os outros falando, tinham que falar de frente para mim e com calma, e se falassem de costas, eu ficava alheia à comunicação. E o interlocutor, quando não percebia porque eu não entendia sua fala, me passava uma impressão de que eu não era “normal”.

Na minha adolescência (anexo 2.9) (1970 a 1978) não ficava tranquila com os outros ouvintes fora da família, porque sempre tinha que me esforçar para seguir o papel de um sujeito ouvinte perfeito. Vivia muito tensa e nervosa.

Ficara afastada dos meus colegas surdos porque estava sempre ocupada, estudando e participando da reabilitação da fala. Um dia, 1970, meus colegas surdos me convidaram para participar da Associação de Surdos de Curitiba. Lá fiquei encantada com o uso da Língua de Sinais sem usar a fala, pois vivi na escola especial com a metodologia oralista, onde os meus colegas surdos tinham comunicação tipo Português sinalizado. Na Associação havia surdos de Curitiba e dos municípios vizinhos. Surdos com idade avançada se comunicavam usando muito as expressões faciais de forma muito natural, o que me tinha sido negado, pois era uma maneira considerada incorreta de expressão e não aceita dentro da sociedade ouvinte. Fiquei encantada com a fluência na comunicação entre três ou mais surdos sem usar a fala, pois, nos grupos de ouvintes eu não conseguia acompanhar por meio da língua oral. Tive muitas dúvidas em relação a isso, pois não tinha nenhuma informação teórica sobre a Língua de Sinais, mas percebera que ali os surdos gostavam de se encontrar, pois era um espaço onde ninguém era reprimido por usar as expressões faciais, a Língua de Sinais e não tinha a cobrança da obrigatoriedade da fala oral correta. Isso contrastava com a minha constante preocupação de falar os fonemas corretamente para que todos pudessem me entender, gastando muita energia mental e física para poder ser uma “pessoa normal”. Na associação percebia fortemente o sentimento de orgulho dos sujeitos surdos, principalmente com os mais velhos, quando

narravam histórias, fatos acontecidos como a repressão do sujeito surdo e da Língua de Sinais dentro da família, no trabalho e nas escolas especiais.

Os surdos na Associação contavam piadas, apresentavam peças de teatro para mostrar uma ideia e sempre ficavam em grupos de oito a dez surdos apreciando, principalmente as piadas ou histórias contadas na Libras. Eu ficava muito encantada, pois os surdos, em grupos, não tinham dificuldades no entendimento, já que a Libras era usada no espaço onde era visível a todos, o que não acontecia comigo em grupo com ouvintes, usando a língua oral. Neste caso eu pedia para alguém resumir as falas do grupo ou ficava alheia na comunicação.

Nos encontros de surdos havia adolescentes revoltados, sem entender as causas da sua surdez, havia grupos diferentes que não se misturavam com naturalidade entre eles, e eu não entendia bem essas situações naquela época. Dentro da associação havia vários grupos idênticos entre si: usavam o Português sinalizado, estudavam em escola regular, apresentavam pouquíssimas expressões faciais. Mas eram muito diferentes de outro grupo, sem a fala e com muitas expressões faciais e corporais. E eu mesma tinha preconceito em relação a este grupo no início, pois, meu grupo sabia mais do que o outro e eu achava que era porque não falavam.

Hoje sei que não era isso, pois, nós que estudávamos na escola com a metodologia oralista tínhamos que treinar e conhecer o vocabulário, tínhamos mais oportunidade de acesso às informações por meio das leituras e éramos obrigados a ser “curados”. Já a Língua de Sinais era proibida e rejeitada pela sociedade que considerava sua cultura superior. Isso limitava muito o conhecimento entre os surdos não usuários da língua oral e ainda nos passava a ideia de que éramos sujeitos inferiores.

Aos poucos, comecei a me enturmar com todos os grupos. Passei a participar nos encontros culturais e em 1973, tinha quinze anos, participei de um baile de surdos e fui escolhida a Rainha da Associação. Participei também da chapa da diretoria como secretária.

Por ter um contato maior com os surdos, já começava a adquirir melhor compreensão na comunicação com usuários da Língua de Sinais, e eu mesma

deixava de ter preconceito em relação a ela, usando-a com mais frequência e me sentindo muito feliz, o que não acontecia com o grupo na escola regular.

Atualmente, há muitos livros, artigos sobre identidade surda que falam sobre a importância do encontro entre os pares surdos. Falarei mais sobre identidade surda na seção 4.8.

Querendo estar entre os surdos, comecei a frequentar a missa na Igreja da Escola Epheta com padre ouvinte na língua oral para um grupo de surdos. Os participantes surdos começaram a questionar a falta de um padre surdo ou ouvinte que usasse a Língua de Sinais na missa. Quando vinha o Padre Vicente de Paulo Penido Burnier (*in memoriam*) (anexo 2.10), primeiro padre surdo mineiro no Brasil, nós aprendíamos muito com ele por meio da Língua de Sinais. E o uso dessa língua nestes encontros trazia um forte sentimento de identificação, e possibilitava acesso a um grande número de informações que levavam a uma rápida compreensão dos conteúdos. Mas ele só ficava por alguns dias.

Em 1978, eu e mais quatro colegas surdas fomos à Cúria Metropolitana em Curitiba pedir um padre para rezar missas e que soubesse usar a Língua de Sinais e não foi possível na época. E aos poucos, outros surdos começaram a se manifestar e argumentar a necessidade de aprender mais e receber informações importantes para o desenvolvimento espiritual. Formamos um clube de surdos na Igreja Bom Jesus do Cabral com a influência de minha mãe, que já conhecia o vigário desde a participação no coral na Igreja Bom Jesus do Cabral. Tornei-me a presidente desse clube de surdos por votação. Organizava palestras e convidava outros palestrantes e me tornei militante da causa surda com foco no conhecimento pessoal, como educação sexual, leis e cidadania.

Mais tarde, eu e mais duas surdas, com o patrocínio da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR organizamos o I Seminário de Surdos de Curitiba, em 2001, com a participação da maioria dos surdos e das escolas especiais de Curitiba e alguns palestrantes ligados à área surda. Neste Seminário foram focadas a identidade e a cultura surdas com depoimentos de outros surdos, com teatro, danças, capoeira mostrados pelos surdos. Conseguimos atingir o objetivo desse seminário que foi a mostra da identidade e da cultura surdas que estavam adormecidas. Em 2003, diante do sucesso do I Seminário, realizamos o II Seminário de Surdos de Curitiba na Ópera de Arame, com o patrocínio do

Movimento Familiar A Voz do Silêncio, em Curitiba, e da Feneis, do Rio de Janeiro.

Quando descobri os grupos de surdos, o meu convívio aumentou, pois me identificava com eles e este convívio era natural.

#### 4.4 A ENTRADA NO MUNDO ACADÊMICO

Chegando o momento de pensar no curso para o vestibular, no ano de 1977, ao concluir o ensino científico, pensei em vários cursos de licenciatura. Estava entre ser professora (meu sonho na infância), e fazer Medicina ou Psicologia. Depois de analisar o meu perfil - entre as minhas características, segundo o teste de personalidade que fizera, eu era observadora e intuitiva -, e com a experiência de lidar com os surdos nas relações sociais e a proposta de ajudá-los na saúde mental, escolhi o curso de Psicologia. Fiz a inscrição na Universidade Federal do Paraná - UFPR e realizei a primeira prova do vestibular, que foi redação de caráter eliminatório. Neste tempo não chegara a Lei da Libras<sup>23</sup> que, como menciona Fernandes (2012, p. 97), permitiu [...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando os conteúdos, independente de possíveis incorreções gramaticais e reconhecendo a singularidade linguística dos surdos. Como na época eu não dominava a Língua Portuguesa e sem os critérios da avaliação acima mencionada por Fernandes, fui reprovada na redação da UFPR. Logo em seguida, realizei o vestibular para o curso de Psicologia na Universidade Católica do Paraná, onde a redação não era eliminatória. Eu alcancei o número total de 2.408 pontos, com a classificação em 12º lugar para 60 vagas. E a Márcia, minha irmã, também, passou no curso de Psicologia na mesma Universidade. E em 1978, iniciamos novamente juntas, o curso de Psicologia.

Iniciei o ano letivo em uma turma de 59 alunos e por estar acostumada a me virar nos estudos, fiquei tranquila por um tempo, já que Marcia estaria na mesma sala e poderia contar com ela se fosse necessário, pois, ajudava como

---

<sup>23</sup> Língua Brasileira de Sinais: reconhecida como segunda Língua oficial do Brasil a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002e regulamentada pelo Decreto de 22 de dezembro de 2005.

intérprete oral para me falar sobre as perguntas dos colegas e me auxiliar nas minhas dúvidas.

Com um mês na vida acadêmica, já senti conflitos nos estudos ao me deparar com as exigências de leituras que eram grandes e em curto prazo, por exemplo, ler um livro de 150 páginas em uma semana. Foi um grande desafio ler um livro em Português, pois não conhecia muitos conceitos abstratos e o jargão próprio do campo da Psicologia, com palavras como psicossomático, psiquismo, psicose, narcisista, ID, EGO E SUPEREGO etc. Lembro que ao pesquisar o conceito de psicose levei mais de três semanas para entender. Não tinha ideia do seu significado. Marcia tinha dito que passara na televisão o filme Psicose, de Alfred Hitchcock (dos anos de 1960), mas por não ter legenda, eu não tinha entendido a essência do filme e para entender de fato o livro de psicose, fui ao Hospital Psiquiátrico Nossa Senhora da Luz, em Curitiba, ver de perto os casos de psicóticos para depois poder continuar a leitura.

Para os colegas ouvintes do curso de Psicologia, fazer uma leitura de livros, textos, artigos em curto prazo, pelo domínio na Língua Portuguesa, língua materna deles, e com acesso fácil aos meios de comunicação, era um fácil aprendizado. Para mim, foi um grande desafio, pois, sem muito acesso aos meios de comunicação, televisão sem legenda e com muitas informações perdidas, meu vocabulário ficava abaixo do esperado para uma estudante de graduação. Em relação à aquisição do conhecimento eu dependia da boa visualização da boca dos professores para fazer boa leitura labial, isto se eles ficassem na frente para mim, sem andar para os lados. Mas, para eu ter o mesmo nível de conhecimento e de informações que meus colegas e dar conta de realizar as leituras nas nove disciplinas por período, tive que usar o máximo de minhas forças e estratégias para acompanhar os estudos em casa, lendo e estudando com Marcia, que também tirava o tempo de lazer dela para me explicar os conteúdos mais complicados.

Quando entrei no segundo período, já estava muito esgotada e meu corpo pediu socorro. Fui parar no hospital com pressão muito baixa e o cardiologista diagnosticou braquicardia. Tive que colocar marca-passo. Por causa disso, resolvi trancar o semestre do curso de Psicologia porque já tinha perdido muitos conteúdos nas nove disciplinas pelo afastamento devido à cirurgia cardíaca.



Voltei aos estudos um ano depois e tive que iniciar o segundo semestre com outra turma e sem a minha irmã. E como já sabia como aconteceriam os estudos acadêmicos, comecei tranquila e colocando todas as estratégias e compensações para enfrentar o mundo dos ouvintes nos estudos: ler a cada tempo disponível do dia, procurando vocábulos desconhecidos dos textos recebidos dos professores, copiando dos cadernos das minhas colegas os conteúdos oferecidos pelos professores nos dias anteriores no quadro-negro e que eu deixara de copiar. Foram muitos os sábados e domingos que passei estudando.

Na segunda turma, uma colega que parecia ser taquígrafa, me ofereceu o caderno dela com os resumos dos conteúdos e com as explicações orais do professor de cada aula, pois sabia que me ajudariam muito. E todos os dias eu tirava Xerox do caderno e estudava em casa.

Como nesta época ainda não dominava completamente a escrita da Língua Portuguesa, ocorreu um fato importante. A professora da disciplina de Biologia me chamou para conversar na sala dela sobre a prova escrita na qual, segundo ela, eu escrevera como uma estrangeira (Brito, 1993, p. 49), porque a gramática da Língua Portuguesa estava “incoerente”. Hoje sei que tinha escrito na estrutura da gramática da Libras<sup>24</sup>. Ela questionou comigo essa forma de estrutura diferente com que eu escrevera. Como não tinha entendido as respostas, pediu para eu reescrever para depois explicar oralmente, pois percebeu que eu sabia o conteúdo. No fim, consegui o objetivo.

Esse fato despertou a curiosidade em relação à minha forma de escrever, pois, comecei a buscar explicações sobre o porquê escrevera daquela forma, já que desde pequena estava sempre estudando a Língua Portuguesa com a mediação e correção diária em relação à coerência da estrutura gramatical, e nunca ninguém mencionara que escrevia na forma da gramática da Libras, nem mesmo os meus colegas surdos mais bem informados.

No quinto período do curso entrou a disciplina de Psicologia do Excepcional e ao ler os textos da época sobre surdez percebi que eles focavam a importância do aprendizado por meio da fala e se os surdos não seguissem por

---

<sup>24</sup>Stokoe, (1960) mostrou que a Língua de Sinais apresenta estrutura simultânea de organização dos elementos, que os sinais são vistos como composicionais e não-holísticos e os sinais apresentam uma estrutura dual (p. 48).

esse caminho poderia ocorrer à deterioração comportamental social, psicológica e educacional (TELFORD; SAWREY, 1978, p.398). Eu questionava como seria a minha vida profissional como psicóloga se a sociedade naquele tempo também concordava que os surdos eram defeituosos, incapazes e inferiores. E como profissional, poderia demonstrar confiança aos pais de surdos, professores e aos próprios surdos?

Continuei estudando nos períodos seguintes, fazendo estágios nas três áreas: escolar, clínica e industrial (hoje, organizacional), sempre me esforçando para ler, utilizando toda a minha capacidade cognitiva para ter o necessário entendimento lógico num curto espaço de tempo, o que foi um grande desafio durante o curso.

E durante o estágio clínico, que durou mais ou menos três meses, percebi que os pacientes surdos que atendi vieram da filosofia oralista, não apresentavam uma boa comunicação oral e tinham autoestima baixa e autoconceito negativo. Depois de avisar que era surda, alguns deles apresentavam olhar de falta de confiança no meu trabalho como estagiária de Psicologia. Expliquei a eles, usando a abordagem da Comunicação Total (língua oral e Língua de Sinais), que durante quatro anos estudara muito para estar ali e poder ajudá-los. Mesmo tendo que repetir a fala várias vezes e escrever quando não era entendida, mostrava que isso não era motivo de inferioridade.

Nesta época ainda era forte na sociedade o parâmetro ligado à “normalidade” e à ideia de homogeneidade, que não aceitava o surdo como sujeito singular. E eu, por ser surda, na visão das pessoas, estava precisando me igualar aos ouvintes, isto é, falar perfeitamente e não podia mostrar ser diferente, porque não estaria no mesmo patamar que elas. E eu, durante o curso de Psicologia, percebi que essa visão era geral nos outros estabelecimentos: nas redes de ensino infantil, fundamental e médio, nas empresas e instituições onde me relacionava.

Eu tive bom relacionamento com meus colegas ouvintes do curso de Psicologia, mas era um relacionamento ligado aos estudos. Fora desse, procurava a comunidade surda onde tinha um sentimento de pertencimento, pois usava Língua de Sinais misturada com a língua oral (era natural em Curitiba esse

tipo de comunicação entre os surdos) e podia vivenciar os aspectos culturais e a presença de traços de identidade nos encontros entre os surdos /surdos.

Concluí a graduação de Psicologia em 1983 e minha formatura foi em janeiro de 1984. Como estava grávida de nove meses do Bruno, não pude participar. E Bruno nasceu três dias depois.

#### 4.5 O MUNDO DOS ADULTOS: VIDA FAMILIAR E SOCIAL

Em casa de meus pais formávamos uma família (anexo 2.11) como outra qualquer, usando a língua oral, e aos poucos começando a usar a abordagem da Comunicação Total: língua oral com gestos e a escrita quando era para agilizar as nossas conversas de forma mais harmoniosa, pois dentro de casa queria sempre entender o que se falava e fazia todos repetirem várias vezes, sem precisar mentir quando não entendia as conversas deles. E todos respeitavam a minha autenticidade. Nesta ocasião, minha família não reprimia o uso da Língua de Sinais, mas usavam apenas quando necessário para facilitar a estrutura da Língua Portuguesa, pois eu tinha bom domínio da leitura labial. Pensava e sonhava em Português, como menciona Capovilla (2011), ao distinguir as crianças surdas das crianças deficientes auditivas. E para esse autor eu me incluía, na adolescência, na categoria de Deficiente Auditiva, quando a primeira Língua materna é o Português e a segunda Língua é a Língua de Sinais. Quando nos encontrávamos na mesa para o almoço, tinha que ficar atenta, olhando para todos para visualizar as conversas desde o começo e poder pegar o raciocínio. Mesmo assim, isso me escapava do controle, pois ocorriam as barreiras de comunicação como: movimento rápido da boca, rapidez ao falar, mudanças de dicção, quando falavam rindo ou passavam informações conhecidas por eles por meio de outras fontes (rádio, televisão). Pensava que era o único jeito de viver no mundo dos ouvintes e ocasionava muitos desgastes emocionais e físicos. E aos poucos, fui deixando de prestar atenção, porque percebia, que mesmo que usasse todas as atenções nas conversas junto com meus familiares, sempre acabava perdendo conteúdos. E por fim, a melhor maneira que encontrei para acompanhar as conversas foi pedir para quem estivesse ao meu lado na mesa, para repassar oralmente o que a família comentava de forma mais natural.

Cheguei a questionar se caso eu tivesse usado, a prótese auditiva não teria ajudado a ter melhor entendimento nas conversas em grupo. E depois de conviver com o meu ex-marido, que tinha perda auditiva moderada e que sempre usou a melhor prótese auditiva, me perguntava se não conseguiria acompanhar.

Houve uma época em que exigiam muito a minha atenção nas conversas e eu concordava com eles, pois achava que não podia ser uma preguiçosa, evitando esforços ao fazer leitura labial. Hoje, já tenho outras atitudes devido aos meus conhecimentos quanto às leituras feitas dessa forma, pois, é impossível receber informação 100% por meio da leitura labial, ainda mais em grupo. Dessa forma, com minha família, me sentia participativa, o que não acontecia fora de casa, pois não conseguia entender as conversas na língua oral em grupos com ouvintes. Conversar com uma só pessoa é diferente, pois acontece de forma mais natural, de acordo com o entendimento de ambos.

Em 1981, eu me casei (anexo 2.12) com Conrado Tiriba Esser, também surdo com perda moderada, após quatro anos de namoro e dois de noivado. Nos conhecemos no jardim de infância da escola especial de Curitiba, quando eu tinha quatro anos. Desde, então, formávamos uma dupla que não se separava nem na dança da quadrilha nas festas juninas durante quatro seguidos na década de 1960.

Em 1984 nasceu Bruno Maestri Esser (anexo 2.12.1) e em 1986, Anna Caroline Maestri Esser (anexo 2.12.2), meus dois filhos ouvintes, que trouxeram muitas alegrias e realizações. Passei por experiências como todas as mães de primeiros filhos. Ficava, no início, muito insegura em relação aos cuidados, para colocar roupas no bebê molinho, dar de mamar no peito, ficar atenta aos choros, nos intervalos dos sonos etc.

Já pensando na chegada dos filhos, o apartamento fora equipado com campainha que, quando tocada, fazia piscar luz em lâmpadas localizadas nos quartos, na cozinha, na lavanderia, pois queríamos ser independentes, sem morar com mãe e sogra. Para acordar, tínhamos um despertador que fora feito manualmente usando um abajur e um relógio despertador que ficava ao meu lado. Funcionava muito bem, me acordando com o abajur piscando no horário marcado, e usei até quando meus filhos conseguiram sair sozinhos da cama e ir até o meu quarto e me chamar, caso precisassem.

Com o nascimento do Bruno em 1984, a minha rotina mudou muito, pois passei a viver constantemente atenta a qualquer movimento dentro de casa como prestar atenção às mínimas reações de choros, de dor, nos intervalos dos sons do Bruno para poder estar pronta quando precisasse. E durante o dia usava a babá eletrônica em cada canto, quando ia lavar as roupas na lavanderia, limpar banheiro. E mesmo assim, sempre passava no quarto dele para verificar se estava tudo bem, pois já acontecera de eu não perceber o piscar do abajur devido ao sol muito forte iluminando o apartamento.

A forma de comunicação entre mim e Conrado até hoje é Português sinalizado<sup>25</sup>, e com o Bruno, no início, usamos a língua oral e depois a partir dos quatro anos passei a usar Português sinalizado, para haver melhor entendimento.

Quando tinha sete meses, mais ou menos, Bruno foi se adaptando com o mundo do surdo, pois ele percebera que quando gritava para me chamar e eu estava de costas, não respondia ao chamado dele. O Conrado, por ter na época, perda moderada, (atualmente seu grau de perda é severo devido ao antibiótico que precisou tomar) respondia ao chamado do Bruno, o que não acontecia comigo. Por esse motivo ele já percebera que quando ficava se movimentando no meu colo, podia mexer os pés no meu corpo para mostrar a direção que queria seguir ou levantava um dos braços para mostrar a direção ou algo que queria. E eu respondia rapidamente, por intuição, aos seus movimentos. Com isso reforçava positivamente esses comportamentos. Essa relação entre meu filho e eu, em contato com meu corpo, evidenciava momentos de segurança na comunicação para nós dois. E continuou assim com a segunda filha e depois com as minhas netas.

Durante a gravidez do Bruno já me preparava para que ele pudesse ter um crescimento sadio entre os seus dois mundos, o ouvinte e o surdo, em relação à diferença cultural e à construção da sua identidade pessoal e social.

Quando Bruno tinha um ano já começava a falar sempre na minha frente, pois sabia que pelas costas não havia comunicação. E quando foi crescendo, falava de forma mais lenta e declarada e, aos poucos, foi usando Português

---

<sup>25</sup> Português sinalizado é uma forma de comunicação utilizada com os surdos. Faz uso de gestos, Libras e do alfabeto dactológico como forma de comunicação. Sua estrutura gramatical é da Língua Portuguesa e não da Libras, tornando-se artificial (CARMOZINE, 2012, p.108).

sinalizado. E estando junto com os seus primos, tios, avós maternos e paternos percebia que falavam depressa e que o som pode vir todas as posições: direita, esquerda, de costas, isto é, percebia como é a comunicação de ouvintes de forma natural. E sabia que para falar comigo só há uma posição: a de frente, senão, não há comunicação.

Anna Caroline nasceu em 1986, aumentando a alegria e a família. Nesta ocasião não passei constantemente atenta em casa como passara no momento do nascimento do Bruno, pois tinha apoio dele nos avisos quando Anna Caroline gritava ou chorava durante o dia, mesmo estando com a babá eletrônica ligada.

Quando Anna tinha dois anos e estando sozinha comigo em casa, sempre ficava ao meu lado, pois percebera que eu não podia responder prontamente aos chamados dela. E com o Bruno em casa, ela ficava mais aliviada. Aconteceu, porém, uma ocasião em que ela ficou trancada por um tempo no banheiro chorando. Quando percebi a falta dela, fui procurar e a encontrei chorando muito.

Tanto o Bruno quanto a Anna, desde bem pequenos (três a quatro anos), atendiam ao telefone para mim, quando o Conrado estava no trabalho. E aos poucos comecei a perceber as consequências negativas como insegurança, ansiedade por tentar passar o recado das pessoas que ligavam para mim ou para o pai. Entendi que estava exigindo muitos deles devido à pouca idade. E acabei desligando o telefone durante o dia, só ligando quando o Conrado estivesse em casa. E apenas ele passou a atender o telefone.

Quando meus filhos eram pequenos, gostávamos de passear nos fins de semana nas casas dos meus pais, irmãos e dos meus sogros. Também convidávamos a família para jantar em minha casa, e outras vezes íamos ao Santa Mônica Clube de Campo<sup>26</sup>, em Curitiba, onde muitos casais surdos com filhos ouvintes eram sócios e participavam conosco nos churrascos, nas piscinas e outros eventos. Com essa socialização entre os dois mundos, ouvinte e surdo, meus filhos vivenciaram os momentos difíceis que nós pais passamos em relação aos estigmas que a sociedade atribuía e ainda atribui às pessoas surdas.

Mussen et al. (2001, p. 185), ao falar sobre o processo de socialização, cita: “as crianças aprendem os padrões, valores e comportamentos esperados em sua cultura e sociedade”. Nesta perspectiva, meus filhos, quando estavam

---

<sup>26</sup> O Santa Mônica Clube de Campo fica na Rodovia Régis Bittencourt, km 6, 5000 - Mauá, Colombo - PR, 83413.

entrando na adolescência no ano de 1994, ficavam ressentidos em relação ao estigma que a sociedade atribuía à deficiência. Certa vez, ao levar meus filhos para o Colégio Santa Maria<sup>27</sup>, Bruno pediu para eu não falar com os pais dos amigos deles, porque seus amigos ficavam perguntando por que eu tinha voz diferente e demonstravam indiferença e com isso ele percebera que os pais surdos estavam numa categoria considerada inferior.

Nesta época eu só lamentava o ocorrido, pois a sociedade realmente tinha essa visão. Atualmente luto para uma sociedade mais justa em relação ao sujeito surdo enfrentando, explicando às pessoas com quem convivo e passando isso para os meus filhos já adultos. Assim como aconteceu com Bruno, aconteceu com Anna, quando percebeu que buzinas eram dirigidas a mim por andar de carro mais devagar e eu não percebia para atender o sinal da buzina. Anna ficava envergonhada.

Houve, no entanto, situações de orgulho em relação à Língua de Sinais, também com meus filhos. Em uma ocasião, em 1994 no mesmo Colégio Santa Maria, a professora de Anna pediu aos alunos que trouxessem novidades para contar em sala de aula. E neste dia Anna foi a escolhida, mas esquecera de se preparar para apresentação. Num ímpeto, ela pensou em algo que pudesse trazer uma novidade aos seus 37 colegas na sala. Foi à frente da classe e começou com muito orgulho, a ensinar o alfabeto manual e alguns sinais como mamãe, carro, professora, obrigada/de nada. A professora, percebendo que todos estavam participando com atenção, pediu para Anna subir na mesa da professora para ser visível a todos. Depois, os colegas fizeram perguntas sobre os seus pais surdos e ela foi respondendo com muita alegria. E no dia de levar meus filhos de carro para o colégio, seus colegas me abordaram e queriam mostrar para mim os seus nomes em datilologia<sup>28</sup>. Fiquei muito feliz pelo fato de minha filha aceitar com orgulho a Língua de Sinais.

Meus filhos (anexo 2.12.3) atualmente estão casados (anexo 2.12.4) e já aumentaram a minha prole. Bruno tem uma linda filha, a Maria Clara, que está

---

<sup>27</sup> O Colégio Santa Maria fica na Rua Professor Joaquim de Matos Barreto, 98 - São Lourenço, Curitiba - PR, 82200-210.

<sup>28</sup> Datilologia é um recurso do qual se servem os usuários das línguas de sinais para os casos de empréstimos vindos das línguas orais, consistindo-se de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão(s) constituintes dos verdadeiros sinais (Brito, 1995, p.29).

atualmente com quatro anos e dizem que é muito parecida comigo. E Anna (anexo 2.12.4) também tem duas lindas filhas, Amanda, com dois anos, e Beatriz com um ano de idade. Tanto Maria Clara como Amanda, (anexo 2.12.6) entendem os sinais e sabem inúmeros vocábulos da Libras.

Como divorciada, vivo com meu gato branco de olhos azuis que está, mais ou menos, com dez anos. O nome é Rony (anexo 2.13) e é minha companhia. Entre os surdos ele é bastante famoso, porque sempre gostei de mencionar minha relação com ele dentro de casa, pois parecia que sabia que sou surda.

A história do Rony está no livro da Karin Strobel, *As imagens do outro sobre a cultura surda*, na página 55, em sua primeira edição, quando a autora escreve sobre os artefatos culturais do povo surdo, mencionando as expressões faciais e corporais muito usadas na comunicação do surdo.

Eu ficava sempre atenta às expressões faciais e movimentos do bichano, principalmente os movimentos das orelhas e dos olhos, pois quando meus filhos moravam no meu apartamento, eu sabia quando eles chegavam da faculdade pelas reações do gato. Eu estando no quarto com Rony, percebia só pelo movimento das orelhas quem estava chegando. Como Anna sempre deu muito mimos a ele, suas orelhas se mexiam com mais rapidez e seu corpo reagia com pulos de alegria. Já para Bruno, as orelhas se mexiam rápidas, mas havia menos pulos. Com visitas com as quais ele não convive muito em casa, abaixa totalmente as orelhas.

Em relação a minha vida social, e dentro do meu ponto de vista, procuro usar o diálogo, pois acredito que torna a nossa vida mais democrática e permite o processo de mudança, como diz Paulo Freire (2001). Devido a esse pensamento, mantenho sempre o diálogo com meus familiares, amigos e colegas de trabalho.

Nos últimos anos, devido ao trabalho e estudos, tenho procurado me reunir com os grupos sociais (familiares e amigos) que me veem como Rita e não como psicóloga. Um exemplo ocorreu na igreja católica em Curitiba anos atrás, quando participava nos sábados. Para mim, quando estou no encontro religioso procuro me envolver no sentido da religiosidade do momento, trocando ideias e comentando sobre o assunto. Os surdos na igreja, no entanto, quando me viam se dirigiam a mim pedindo ajuda no sentido psicológico. Eu pedia para que fosse respeitado o meu momento como pessoa livre dentro da igreja, mas era muito



difícil, pois as necessidades emocionais dos surdos ali eram muito grandes e pediam orientações urgentes, já que estava presente com eles. Claro que procurava dar pequenas orientações, mas não eram suficientes, pois eram situações que foram se agravando com o tempo e diziam não estar mais suportando os seus problemas.

Os surdos diziam que minhas explicações em relação aos problemas deles eram mais claras e focavam no ponto central de suas necessidades. Percebo que as minhas experiências como psicóloga escolar e clínica, meus estudos a respeito da cultura surda, comunidade surda e minha entrada na graduação de Letras-Libras me ofereceram muitos conteúdos ricos que me ajudaram a ter um entendimento muito maior da problemática do sujeito surdo. E assim conseguia, em parte, mostrar o caminho da solução.

#### 4.6 SER PSICÓLOGA SURDA: DESAFIOS E CONQUISTAS

Por escolher uma profissão na área das Ciências Humanas, Psicologia, percebi que minha formação acadêmica teria conteúdos extensos e abstratos, exigindo um maior domínio de conhecimentos. Como mulher surda, sempre batalhei muito para ter acesso às mesmas informações que os ouvintes, ainda mais durante o curso de Psicologia. Senti uma insegurança pessoal, fato que ocorre normalmente no começo de uma profissão. Meu objetivo, desde o início, era compreender os sentimentos que nós os surdos tínhamos para ter uma apreciação autêntica e, com isso, possibilitar desenvolvimento e aprendizagem e favorecer a autonomia na vida pessoal e profissional deles. Também desejava por meio do meu trabalho como terapeuta, desenvolver o potencial dos surdos, sua afetividade, enfim, torná-los verdadeiramente um organismo humano, como diz Rogers (1961), em seu livro Tornar-se pessoa.

Desde o começo tinha consciência de que iria enfrentar situações desagradáveis e um “olhar” de desconfiança de outros profissionais, pais e até mesmo de outros surdos. Na época, ano de 1984, os “olhares” e a concepção de um sujeito surdo relacionavam-se a um “ser anormal”. Os surdos tinham que seguir a norma de comportamentos e valores dos ouvintes, a diferença era

geralmente percebida como negativa e caracterizada como desvio (SKLIAR et al., 1995).

Quando me formei (anexo 2.14), o modelo clínico-terapêutico estava sendo utilizado na reabilitação da fala dos sujeitos surdos. A partir do diagnóstico médico tinha-se por objetivo a cura do problema auditivo, a correção dos defeitos da fala e o treinamento de habilidades como a leitura labial (SKLIAR, 1997). Naquela fase tanto a Medicina quanto a Psicologia tinham uma preocupação em “classificar” os comportamentos humanos em “normais” e “anormais”. Consideravam-se como causas da “anormalidade”, aspectos relacionados à doença e patologias. Por esse motivo, segundo Dalcin (2009), a Psicologia seguiu o discurso clínico onde cataloga e classifica o surdo como “enfermo”, olhando-o como “deficiente”, como um ser “incapaz”, “impossibilitado”, “defeituoso”, “anormal”, “inferior”, com uma “audição defeituosa” ou uma “deterioração auditiva” e por fim, designando o sujeito surdo de “deficiente auditivo”. Desta maneira, justificava-se a segregação dos surdos em instituições para tratamento.

No caso da surdez, havia esta concepção, associando a perda da audição a condutas anormais. Por esse motivo, o foco do trabalho com o surdo era submetê-lo a uma aprendizagem da fala, leitura, escrita e leitura labial, tudo isso para que se comunicasse com os ouvintes (SOLÉ, 2004).

Continuando com o pensamento de Dalcin (2009), o mesmo afirma que tanto a Psicologia quanto a Medicina seguiam o movimento etnocêntrico que considera sua cultura superior às demais culturas e esse movimento não reconhecia a língua, a cultura e a identidade do sujeito surdo, prejudicando sua constituição psíquica.

Fui contratada no ano de 1984 para ser psicóloga de uma Escola Especial. Essa instituição seguia a Diretriz Nacional para a Educação Especial que se focava em recuperar ou remediar as lacunas que faltaram ao aluno (por considerá-lo como pessoa com alguma “enfermidade”), e não trabalhar a parte acadêmica e, sim, os pré-requisitos para que os alunos tivessem condições de acompanhar a sociedade (FERREIRA, 1992).

No caso da educação especial para surdo, o oralismo foi o foco principal, seguindo o modelo clínico-terapêutico por ser monolíngue em Português, tendo a

tarefa de ensinar a fala e não permitindo a Língua de Sinais (FERNANDES, 2012, p. 28).

Durante minha vida profissional, como mencionara anteriormente, já previa encontrar clientes surdos que buscassem tratamento psicoterapêutico tendo como características, descontentamento emocional, identidade reprimida, sentimentos de raiva, frustração, de menos valia, dificuldade de aprendizagem e com fracasso escolar, enfim, as dificuldades afetivas e cognitivas relacionadas à privação linguística (SOUZA, 1986, p. 77). De fato, ocorreu constantemente no meu trabalho tanto como psicóloga escolar quanto clínica.

Minha primeira experiência profissional como psicóloga escolar foi na Escola de Educação Especial da APÁS em 1984. Foi um desafio no início, ao enfrentar os olhares desconfiados de alguns pais, professores e famílias, pois, tinham uma concepção equivocada acerca de uma profissional “deficiente”, com um desvio por ser diferente como diz no artigo por Bisol, Simionib; Sperb (2007, p. 396). Mas foram adquirido confiança no meu trabalho quando os surdos começaram a ter bons resultados nos aspectos “psico-bio-social”.

Em 1980, na escola da APÁS, havia atuado como auxiliar de professora oralizada de surdos (não oralizados) que usavam “sinais caseiros” e outros. Com a Língua de Sinais muitos surdos tinham dificuldades para entender as minhas orientações em relação à família, aprendizagem, comportamento. Usava Comunicação Total na maior parte do tempo, isto é, usava todos os recursos para fazer os surdos entenderem os conteúdos exigidos pelo currículo, poder pensar, raciocinar, questionar para ter compreensão. Mas não via resultado imediato na aprendizagem, e fui entender muito depois, que essa abordagem ajudava na compreensão da língua oral e a maioria dos surdos dessa escola só usavam Língua de Sinais e outros alunos nem a usavam.

Atualmente reconheço que a Comunicação Total inviabiliza a comunicação, pois não há possibilidade de manter as estruturas das duas línguas (Brito apud Quadros 1997, p. 25). E pensava que ser psicóloga surda facilitaria o ensino aos alunos dessa escola usando a Comunicação Total. Mas estava enganada. No início do trabalho, sem conhecer bem essa abordagem, usei todas as estratégias de ensino-aprendizagem para fazer os alunos compreenderem as orientações. Para mostrar o que é relacionamento familiar, apresentava filmes cujo contexto

tratava desse tema, sem legenda. E antes de apresentar o filme, precisava assisti-lo com alguém que pudesse me passar o objetivo ou a moral nele contidos, para depois repassar para os alunos. Também, quando exibia filmes com personagens surdos, ficávamos constrangidos, pois, a história do filme mostrava o surdo como um problema por não usar a língua oral. Como relata Thoma (2004, p. 68), as análises sobre os discursos e representações sobre os sujeitos surdos e a surdez nos filmes mostravam que éramos seres “anormais” diante da sociedade moderna e que precisaríamos ser “curados”.

Outro desafio como psicóloga escolar, foi lidar na APÁS, com o ensino-aprendizagem dos alunos surdos que entravam com idades que variavam dos 12, 13 anos até mais ou menos 50 anos. Estes surdos apresentavam atraso da linguagem devido à privação linguística. Na maior parte das famílias, a língua padrão estabelecida era a oral e a família não sabia a Língua de Sinais. Desta maneira, não conseguia ajudar seus filhos a obter níveis de linguagem mais elevados, prejudicando a comunicação intrafamiliar.

Realizava semanalmente uma reunião com as famílias e a assistente social da escola. Dava-lhes espaço para falar sobre seus filhos, sua aceitação, ou não, da surdez, sobre a dificuldade de impor limites devido a atitudes de proteção aos surdos e por falta de domínio da língua, pois, os pais não utilizavam Língua de Sinais e só usavam a língua oral com seus filhos, mesmo percebendo que estes não os entendiam. Nesses encontros, na época, não havia intérprete e eu tinha dificuldades para entender os pais em grupos, apesar de olharem para mim quando falavam sobre os seus problemas. Mas ficava sempre alerta para entender, e com a ajuda da assistente social, os encontros ocorriam bem e os objetivos eram atendidos em relação ao meu trabalho como psicóloga escolar, apesar do cansaço para visualizar a leitura labial de todos que falavam. E sempre questionava, junto com os pais, como devíamos fazer para ter uma comunicação melhor com os filhos surdos adolescentes ou adultos que não usam a língua oral e o caminho era que eles aprendessem a Língua de Sinais para adquirir desenvolvimento afetivo-cognitivo melhor. Estes, porém, demonstravam muita resistência em relação a isso e voltavam para casa sem resolver como lidar com seus filhos surdos nos seus contatos familiares. E nas outras reuniões seguintes, já preparava temas, dinâmicas para informar aos pais sobre a necessidade de se

dedicarem mais à educação dos seus filhos, não deixando a responsabilidade para a escola.

No ano de 1989, iniciei o trabalho como psicóloga clínica sublocando uma sala já mobiliada para atender uma paciente surda adulta e outros pacientes adolescentes com encaminhamento por parte das escolas regulares, devido aos problemas emocionais gerados por não estarem acompanhando os conteúdos escolares, e que devido a esse problema apresentavam sentimentos como baixa autoestima, insegurança e stress. Tinha, no início uma supervisora, que era minha terapeuta da Clínica Lausanne<sup>29</sup>, por conhecer melhor a realidade surda por meio do convívio comigo nas minhas sessões individuais.

No início, meu desafio foi realizar psicoterapia no sentido de “aliviar” a situação devido à crença que a sociedade estabeleceu em relação aos surdos, ajudar no autocontrole pessoal, fazer entender os conflitos familiares em relação à falta de comunicação, dar segurança pessoal.

Aos poucos, passei a receber surdos de Curitiba, da Região Metropolitana, de outras cidades do Paraná e de Santa Catarina, enviados por psicólogos ouvintes, por não possuírem a comunicação e a identificação necessária com os surdos.

Iniciava o trabalho com a avaliação diagnóstica, usando como um dos instrumentos as provas piagetianas para saber em que estágio do desenvolvimento cognitivo o paciente se encontrava. Observei que desvios do comportamento dos surdos eram consequências da falta de uma comunicação efetiva que originava dificuldades cognitivas e afetivas, atraso da linguagem mesmo que os surdos adquirissem a língua oral.

Por esse motivo, tive que deixar de lado orientações de algumas linhas de Psicologia que aprendera durante a graduação e buscar novas estratégias para auxiliar no desenvolvimento das funções psíquicas como percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, pois percebera que os surdos que eu avaliava tinham uma lógica própria de acordo com sua vivência, interação por meio da língua adquirida no seu meio familiar, escolar e aprendizado.

Vinham, também, para o tratamento psicológico, surdos de escola especial e escola regular. Por muito tempo trabalhei com o resgate da autoestima, pois, a

---

<sup>29</sup> Clínica Lausanne S/C Ltda Rua Ubaldino do Amaral, 256 Alto da Glória, em Curitiba / PR. CEP: 80.060-19.

sociedade via o sujeito surdo como um ser “inferior” e “deficiente”. E a escola especial, nesta época, que era o lugar para “recuperar” os fracassos dos alunos surdos da escola regular, tinha que desenvolver ações de normalização para depois iniciar a interação do aluno ao sistema, como menciona Fernandes (2012, p. 50).

Atualmente percebo que transmitia a resiliência<sup>30</sup> aos pacientes surdos, no sentido de que adquirissem “habilidade para superar as diversidades e aumentar confiança e sua própria autoestima, abandonando a imagem negativa que adquiriram durante a sua trajetória individual e social” (YUNES, 2003).

Durante os meus longos anos como psicóloga clínica, atendi diferentes tipos de famílias de surdos que trouxeram o filho para tratamento psicológico: famílias que tinham conflitos pessoais e conjugais, por sentirem-se culpados após o diagnóstico de surdez e criando forte carga afetiva entre os pais e filho surdo, como diz Rossi (2000), pais que tinham resistência em relação à falta de audição, por superproteger e perder o controle na educação com o filho surdo, famílias que a própria escola especial ou regular “obrigou” a levar seus filhos para tratamento psicológico e outras que buscaram psicólogos ouvintes que não conheciam a realidade do “deficiente auditivo” e desistiram ao perceber que não havia comunicação eficiente, mas quando souberam do meu trabalho na clínica, entraram em contato comigo.

Famílias com bom senso e respeitando a condição do ser surdo de seu filho, trouxeram para realizar psicoterapia, pois, percebiam que havia alteração no comportamento como baixa autoestima e insegurança, ou que não estavam evoluindo emocionalmente como deveriam em alguns aspectos. Também, surdos adultos, filhos de pais ouvintes, casais surdos que vieram por conta própria e ou recomendados por seus supervisores da empresa, devido ao cumprimento<sup>31</sup> da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que percebiam o surdo com boa capacidade na produção, mas com dificuldades de comunicação no seu trabalho com seus superiores. Irmãos, professores, supervisores de trabalho e intérpretes de surdos pediram orientações em relação às suas necessidades que envolviam surdos em seus ambientes com um mesmo objetivo, que era alcançar a compreensão lógica.

<sup>30</sup> Resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (Yunes & Szymanski, 2001, Yunes, 2001, Tavares, 2001).

<sup>31</sup> <http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/leis/Ant2001/lei821291.htm>.

Dentro das minhas experiências como psicoterapeuta clínica surda, no início pude observar que ao me confrontar com meus pacientes surdos, lidando com a essência da problemática emocional, cognitiva, afetiva e psicológica com surdos oralizados ou não, usando estratégias de trabalho que levavam o paciente surdo a encontrar o caminho da superação por meio das suas próprias construções pessoais (ROGERS, 2003), fui mudando o foco em relação ao trabalho terapêutico, pois, percebia, ao visualizar e refletir sobre todos os casos que atendia, que todos os pacientes exigiam ser respeitados como sujeitos singulares, como ser humanos com seus direitos, independente da crença do discurso ideológico oralista da época.

E em relação a mim, também, fui percebendo que como sujeito surdo tinha que mudar de perspectiva, não atuando como pessoa “deficiente”, mas como sujeito ativo, capaz de exercer seus direitos. Percebi que devido à minha ignorância, estava dominada pelos estereótipos da ideologia dominante oralista cujo objetivo era “normalizar” os deficientes auditivos<sup>32</sup> com a terapia da fala para alcançar o desenvolvimento cognitivo, pois, sendo oralizada tinha mais condições de alcançar a compreensão. E estava enganada. Fui à busca dessas respostas.

E à medida que recebia surdos oralizados, não-oralizados, vindos de vários lugares de dentro e de fora de Curitiba, comecei a perceber que devia mudar a forma de usar os testes psicométricos, pois o resultado se apresentava diferenciado ao constatar que, mesmo após as minhas observações conclusivas, o surdo não oralizado com inteligência dentro da média, conforme avaliação inicial feita por meio da Língua de Sinais, apresentava resultado no teste psicométrico muito abaixo da média. Ou mesmo quando me entregavam uma cópia com a avaliação psicológica feita por outros profissionais, e após um tempo conversando com o paciente percebia que havia uma discrepância muito grande e diferenciada em relação à capacidade do paciente surdo em questão.

Os testes, segundo Solé (2004, p. 211), eram utilizados para medir a capacidade cognitiva de crianças ouvintes. Mesmo os testes não verbais, não

---

<sup>32</sup> A deficiência auditiva (D.A) segundo Boone e Plante (1994) pode ser: deficiência leve, abrange uma perda auditiva de 25 a 40 dB; deficiência auditiva média ou moderada mostra uma perda auditiva de 40 a 65 dB; deficiência severa, mostra uma perda de 65 a 90 dB; deficiência profunda, mostra uma perda superior a 90 dB.

eram adequados, pois, mediam a inteligência inserida na lógica da língua oral. Por esse motivo, comecei a buscar alternativas conversando com outros psicólogos que trabalhavam nas escolas especiais. E comecei a usar testes psicométricos mais adequados como Bender Infantil, Colúmbia, Teste HTP (casa - árvore - pessoa), Cubo de Kohs, Raven (geral), teste das cores, DFH III (Desenho da figura humana), CAT-A (teste de apercepção infantil com figuras de animais), CAT-H (teste de apercepção infantil com figuras humanas), AC-15 (Teste de atenção concentrada), G-36, G-38 e R-1 (Teste não verbal de inteligência). Alguns desses testes sofreram alterações conforme o edital do dia 30 de novembro de 2001, com a resolução CFP nº 25/2001.

Na época, eram escassas as pesquisas em relação à psicologia do surdo e por muito tempo fiquei sem oportunidade de trocar ideias e experiências com profissionais que atendessem surdos. Aos poucos, comecei a atender muitos surdos com diferentes diagnósticos e fui estudando cada caso, pois, era uma realidade que não tinha aprendido durante a minha graduação. Fui anotando, pesquisando e realizando outras formas de estratégias de trabalho para cada paciente.

Em 1991, a fonoaudióloga Lorena Kozlowski implantou o projeto piloto no Centro de Audição e Linguagem (CEAL), em Curitiba, com a proposta bilíngue, sendo a primeira língua a Língua de Sinais e a segunda a língua oral e escrita portuguesa. Ela me convidou para trabalhar no CEAL e o objetivo do meu trabalho era desenvolver a estruturação linguística da Libras, e de Lorena, a estruturação da língua oral e escrita portuguesa paralelamente. Foi a chance que obtive para conhecer melhor o trabalho, já que estava buscando alternativas para ter uma comunicação mais eficiente com os surdos, pois, a abordagem oralista não fora suficiente para levar a um bom desenvolvimento cognitivo. Trabalhei paralelamente com a fonoaudióloga Lorena nesta clínica por dez anos mais ou menos atendendo surdos desde pequenos, e quase todos se formaram e se tornaram bilíngues.

Em 1998, minha mãe, Erica Maestri, minha irmã, Márcia Milak, e eu nos reunimos para ministrar curso para os pais de surdos que faziam psicoterapia. O curso teve quatro módulos com o tema: “O Processo Psicológico do surdo”.



Em 1999, devido à experiência como psicóloga clínica percebi a necessidade de aumentar a autoestima em relação ao sujeito surdo, à Língua de Sinais que estava ganhando força, oferecer espaço para apresentar as características da identidade surda e sua cultura, que até então era desconhecida para muitos surdos e à sociedade. Após reunião, com a participação da Secretária do Departamento de Educação de Curitiba, representada por Sueli Fernandes, o representante da Igreja Católica, Padre Ricardo Hoepers e pela coordenadora do Movimento familiar “A Voz do Silêncio”, Erica Maria Maestri e representantes de todas as escolas especiais de Curitiba, organizei o Primeiro Seminário de Surdos de Curitiba junto com Elizanete Favaro e Roberta Albuquerque também surdas, e com o Patrocínio da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, a fim de mostrar o Espaço Surdo e seus direitos à comunidade surda, aos pais, professores de surdos e sociedade em geral. Neste I Seminário, ocorrido dia 16 de outubro de 1999, das 8 às 18 horas, ocorreram palestras com palestrantes, na maioria, surdos e com a participação de alunos de todas as escolas especiais de Curitiba, de outros surdos do Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Estes participaram do Hino Nacional em Libras, das palestras, de lutas como Jiu Jitsu, e alguns ouvintes nos teatros, nas danças como Capoeira (o professor era o ouvinte e os demais eram surdos) e danças clássicas apresentadas por dançarino surdo.

Entrei no Movimento Familiar “A Voz do Silêncio”, uma ONG, em 2000, como psicóloga por alguns horários para atender os surdos que não podiam pagar psicoterapia. Neste estabelecimento atendi muitos surdos em todas as faixas de idade e adquiri riquíssimas experiências em relação ao psiquismo, cognição e comportamento do surdo, interagindo com famílias de baixa renda e tendo acesso aos inúmeros problemas, pois pela falta de uma língua mais eficiente, a grande maioria dos surdos tinha problemas psicológicos.

No ano de 2001 comecei a trabalhar como psicóloga na cidade de Ponta Grossa, no Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny de Jesus Souza Ribas (CEPRAF), realizando avaliação psicológica, orientando professores, pais e surdos. Como psicóloga bilíngue já realizava palestras com intérprete sobre temas referentes à surdez aos surdos, pais, professores do

CEPRAF e do ensino regular oriundos da Prefeitura Municipal e Rede Estadual de Ponta Grossa.

Devido ao sucesso do I Seminário de Surdos de Curitiba houve uma demanda para realizar outro Seminário. Então, nos dias 10 e 11 de outubro de 2002, no Teatro Ópera de Arame foi realizado o II Seminário de Surdos de Curitiba, com o patrocínio do Movimento Familiar “A Voz do Silêncio”. Os palestrantes, na maioria, eram surdos e surdos-cegos. Houve apresentações artísticas como o coral de surdos, peças de teatro, dança com imitação do Michael Jackson, palestras com temas sobre educação de pessoas surdas, aquisição de língua materna, cultura surda e mesa redonda com a participação de profissional da Secretaria de Estado da Educação - SEED, Movimento familiar “A Voz do Silêncio”, Associação de Surdos de Curitiba, além de palestrantes e professores surdos-cegos, pais de surdos e empresas contando experiências com os funcionários surdos. Neste mesmo período a Lei da Libras, nº10.436, foi regulamentada, como fruto dos movimentos e lutas da comunidade surda, em prol de uma educação bilíngue, com vistas ao desenvolvimento da nossa cidadania.

Como terapeuta bilíngue comecei a pesquisar mais sobre Libras, sua gramática, para ter mais fluência na comunicação com os surdos nas terapias e poder entendê-los melhor. Iniciei um curso por mês durante um ano, na Feneis.

Em 2006 já estava preparada para fazer a prova de Prolibras<sup>33</sup> e como resultado obtive aprovação. No mesmo ano fui aprovada no curso de graduação à distância<sup>34</sup> em Libras, cadastrado pelo MEC (Ministério da Educação) em Florianópolis, pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (anexo 2.16).

---

<sup>33</sup> Prolibras-Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras foi elaborado conjuntamente pela COPERVE/UFSC e pela Comissão designada pelo MEC, com a participação efetiva da coordenadora geral do Prolibras no MEC, a professora Ronice Quadros. Esse Edital recebeu o nº 13/COPERVE/2006(anexo II) e foi publicado no DOU em 21 de setembro de 2006.

<sup>34</sup> Curso de Letras-Libras. Em 2006 o curso de modalidade a distância pela UFSC, de iniciativa pioneira tendo como coordenadora Ronice Muller de Quadros, com 9 polos começando com 500 alunos em todo o Brasil, sendo que 447 são surdos e 53 ouvintes. Esta modalidade a distância ofereceu curso de licenciatura com habilitação para professores de LIBRAS. Em 2008 a mesma instituição abriu mais 6 polos com vagas para bacharelado para formação de intérprete de Língua de Sinais brasileira. Foram 900 vagas com 450 para surdos e 450 para ouvintes sendo ambos bilíngues (usuários da Língua de Sinais e do Português). Utilizou-se a Pedagogia visual, composta por uma parte virtual com vídeo-aulas e videoconferências com os professores, apostilas e DVDs com material de estudo e 30% da carga horária sendo realizada em encontros presenciais nos polos de ensino.

Em 2008 entrei como tutora da turma de licenciatura do Curso de Letras-Libras (anexo 2.16.2), da UFSC, no polo da Universidade Federal do Paraná, UFPR. Atuei por quatro anos com vinte e nove alunos surdos e um ouvinte.

Durante a minha vida profissional, sempre busquei alternativas para auxiliar o desenvolvimento cognitivo dos surdos e quando surgiu em Curitiba o Programa de Enriquecimento Instrumental-PEI<sup>35</sup>, tive a oportunidade para realizá-lo, fazendo os três módulos com os professores Davi Sasson e Marcia Macionk e tendo como intérprete minha amiga Noemi Ansay, que também fez o curso (anexo 2.17). Logo depois, já iniciei atendimento para aplicar o programa do PEI, com três surdos em atendimento individual e um grupo com dez surdos, em Curitiba e em Palmeira.

Em 2011, passei na seleção do mestrado, iniciando em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFPR, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, sendo a única surda desta turma e contando com um intérprete durante as aulas.

Com o Decreto Nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, Lei Nº 10.423, a UFPR abriu o Edital para a seleção de professores substitutos e eu passei no concurso para atuar por dois anos como professora de Libras, concluindo em 2013. Novamente a mesma instituição, no mesmo ano, promoveu pelo Edital 240/13-PROGEPE, concurso público para professores de Libras e no qual fui classificada.

Entre, em 2013, no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR<sup>36</sup>, como professora de Libras bolsista e continuo ministrando aulas neste ano de 2014.

Em 2014, tomei posse (anexo 2.18) no dia 14 de fevereiro e atuei como professora de Magistério Superior, pela UFPR, com dedicação exclusiva, juntamente com os cinco novos professores surdos, em Curitiba.

---

<sup>35</sup> PEI: é um programa criado pelo psicólogo israelense Reuven Feuerstein, que tem como meta a modificação nas estruturas cognitivas dos indivíduos, buscando o aprimoramento do seu desempenho intelectual. Este programa parte do princípio de que a inteligência se aprende e de que o potencial humano é limitado.

<sup>36</sup> PARFOR: o Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação presencial.

E no mês seguinte de 2014 fui chamada para atuar como professora de Magistério Superior, pela UTFPR. Tomei posse (anexo 2.19) em 16 de abril de 2014 e lá estou até hoje.

#### 4.7 EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS COM ALUNOS E PACIENTES SURDOS

No ano de 1984, após receber a carteira de Psicólogo pelo Conselho Regional de Psicologia, na 8ª região, em Curitiba, com o número CRP 8/1966, iniciei como psicóloga escolar na Escola de Educação Especial da APÁS, atual Escola Bilíngue para Surdos da APÁS - educação de jovens e adultos – na modalidade de educação especial. Antes já trabalhara nesta Escola como auxiliar de professora (anexo 2.20) no período noturno com alunos jovens e adultos surdos no Ensino Supletivo. Mais tarde, no período diurno foram abertas turmas de alunos surdos a partir de nove anos, alunos que não puderam entrar nas outras escolas especiais devido à idade avançada. A grande maioria dos alunos surdos tinha comprometimento no desenvolvimento intelectual, afetivo e social por não ter adquirido eficiência na língua oral, conforme a política da educação especial, pois não utilizavam a Língua de Sinais. Os profissionais da Escola de Educação Especial da APAS já sabiam comunicar-se por meio da Língua de Sinais, pois nesta época a Instituição já usava a abordagem da Comunicação Total, com a proposta de oferecer aprendizado enfatizando a comunicação e a interação dos alunos e não o ensino de uma língua oral como acontecia na maioria das escolas especiais em Curitiba.

No entanto, sabe-se que muitas crianças são privadas do aprendizado na Língua de Sinais, sua língua natural, sendo impedidas de desenvolver uma comunicação adequada com a família. Isto acaba provocando dificuldades emocionais para essas crianças e na escola esses problemas se agravam. Assim, como psicóloga escolar comecei a trabalhar com professores de alunos surdos, utilizando os conhecimentos já adquiridos sobre o funcionamento psicológico, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico do ser humano. Também como psicóloga escolar tive que selecionar testes psicológicos que não estivessem ligados à avaliação verbal, mas sim, à avaliação não verbal.

Diante das necessidades desses alunos e suas famílias, que tinham uma comunicação interna precária, organizava reuniões junto com a Assistente Social para orientá-las a como entender seus filhos, a aceitar a condição da surdez, a falar sobre afetividade. No início, os pais recém-chegados me olhavam como se eu fosse uma criatura de outro mundo, pois, sempre acreditaram que os surdos não tinham capacidade e autonomia, já que na vivência entre pais e filhos surdos, havia desentendimentos com brigas, desrespeito sem limites e não havia perspectivas de futuro. E quando olhavam para mim tinham dificuldade para me aceitar como uma profissional surda capacitada. A mesma barreira aconteceu, com o cita, com professora surda Shirley Vilhalva, quando foi nomeada diretora da Ceada:

Minha experiência inicial como diretora foi muito difícil, pois as colegas professoras e a coordenadora não acreditavam que eu poderia atuar. Lembro-me de que as perguntas eram:” Shirley, você é surda, vai participar de reunião? “Como você vai fazer na reunião? Como vai atender telefonemas? Como...? Como? (VILHALVA, 2011, p. 68).

No decorrer das reuniões, mesmo que eu repetisse as explicações falando ou pedindo para os pais falarem mais claro as palavras que não entendia, começavam a perceber que eu podia oferecer conhecimentos, tirar dúvidas sobre os filhos deles e entender sobre ter comunicação melhor sempre usando a Língua de Sinais. Também organizava encontro só com os alunos surdos e no início tive muita dificuldade para que todos pudessem compreender as minhas orientações, mesmo eu sendo surda, em relação à cidadania, vida familiar, sujeito surdo e outros temas referentes às necessidade deles. Os alunos surdos não se sentiam como pessoas capazes de aprender e se desenvolver como estudantes. No início a minha comunicação com os surdos era em Português sinalizado, ora usava a língua oral em algumas palavras e sinalizava, achando que podia ajudar os alunos a entender. E com o tempo fui percebendo que quanto menos usava língua oral e aumentava o uso da Língua de Sinais, os alunos surdos compreendiam muito melhor, pois, eles podiam visualizar o meu pensamento pelas minhas expressões faciais e corporais. Os alunos surdos ficavam muito felizes quando tinha palestra sinalizada, sentiam estar num ambiente linguístico, o que não acontecia com a

maioria dos surdos dentro da família, que não sabia Língua de Sinais, e só usava sinais caseiros ou língua oral.

Durante os anos letivos de 1980 até 2008, semanalmente na Escola de Educação Especial da APÁS, atual Escola Bilíngue para Surdos da APÁS, no horário planejado, os surdos chegavam com muita motivação, eles adoravam esse encontro, pois era um espaço para expor suas próprias subjetividades. Nesta ocasião, como psicóloga, me esforçava para entender as colocações dos alunos, pois, muitas vezes tinham pensamento confuso, sem coerência e não os apresentavam de forma clara, com uma sequência lógica. Quando não entendia as intenções dos alunos, pedia para dramatizarem usando a expressão do corpo e utilizando objetos que havia dentro da sala. Com essa dramatização todos os alunos podiam representar outras pessoas, como pais, irmãos, professores, amigos, como uma forma de expressão linguística. Nesta ocasião, mesmo sendo uma demonstração alternativa, a maioria dos alunos conseguia mostrar diferentes formas de se posicionar na organização espacial.

Para entender a complexidade do fenômeno acima referido, ilustro com dois exemplos. O primeiro, que aponta para a dificuldade de uma aluna surda, de aproximadamente quarenta anos, de perceber a diferença entre a sua identidade, como avó, da identidade de sua neta. Por tal, esta aluna ao mencionar a sua neta troca o conceito de “avó”, dizendo assim: MINHA VOVÓ CAIR<sup>37</sup>, em vez de minha neta caiu. A mesma dificuldade, em um segundo exemplo, fica visível quando um outro aluno surdo ao entrar no ônibus, por sentar-se posicionado de maneira que enxerga a parte de traz do ônibus, alega ser esta a frente, desconsiderando que a frente do ônibus esta localizada junto ao motorista e que esta não varia de acordo com a posição que ocupa dentro do veículo.

Nesta mesma perspectiva, Filmore (apud Brito, 1995, p. 88) menciona que os pronomes pessoais na Libras são dêiticos<sup>38</sup> e o surdo usa expressões locativas onde coloca o usuário como o centro do eixo e para entender, a Libras apresenta três eixos: acima/abaixo; à frente/atrás; à esquerda/à direita. Sendo a orientação

---

<sup>37</sup> MINHA VOVÓ CAIR escrita com letra maiúscula é o tipo do sistema de transcrição para Libras. Os da Libras são representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) com letras maiúsculas (Libras em Contexto, 2001).

<sup>38</sup> Dêiticos: a dêixis (ou díxis) designa o conjunto de palavras ou expressões (expressões dêiticas) que têm como função "apontar" para o contexto situacional (exófora) de uma dada interação. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/portugues/este-esta-isto-esse-essa-isso-pronomesdemonstrativos-deixis-anafora-e-catafora.jhtm>

à frente/atrás a base dos sistemas pronominais da Libras. Filmore identifica duas estratégias: ego-oposta (onde o usuário encara o objeto, mas sem noção frente /atrás); ego-alinhada (onde o usuário vê o objeto sem à frente/atrás tendo a parte de trás do objeto voltada para o usuário). Continuando, o autor Benveniste apud Brito, 1995, p. 90, cita:

Apesar de os pronomes pessoais serem expressões referenciais, já que contém apenas informações contextuais, eles não são simples localizações. São, antes, papéis de identificação conversacional do enunciador e do destinatário - ou seja, as duas pessoas do discurso que são realmente pessoas. Isto se opera através dos dois traços básicos de defrontação e para o lado oposto, que constituem as categorias disjuntivas dos pronomes de primeira e segunda pessoas.

Como muitos surdos não conseguiam perceber esta diferença de orientação espacial, identificando a partir de diferentes pontos referenciais, eu tentava corrigir mostrando por meio da proposta de dramatização, onde exercitavam a troca dos conceitos, como no exemplo da aluna surda que trocou o conceito da neta pelo conceito de vovó. Eu percebi, então, que tal equívoco advinha do fato de que nunca ninguém tinha corrigido esta construção espacial.

Para ilustrar com mais exemplos nesta mesma perceptiva, trago o caso de uma criança surda de três anos e meio. Ao iniciar a Ludoterapia em 2003, trabalhando com o contexto familiar por meio das fotos e estando de frente para, pego a foto da própria criança surda e pergunto: QUEM É? em Libras e ela me aponta, dizendo que era eu a pessoa da foto. Eu retorno a pergunta e novamente me aponta. No momento achei que ela não estivesse entendendo e deixei para preparar um material mais concreto para explicar melhor na próxima sessão. Tempos depois por meio de buscas na literatura fui entender que, como cita Petitto apud Brito, 1995, p.89:

Dos dezesseis aos dezoito meses, quando as crianças no estudo de Petitto usavam o que parecia ser o sinal MIM (ou EU), parece que estavam tão-somente executando um ato de indexação, e não estabelecendo para si referências pronominais. Por volta de vinte e dois meses, as crianças passam a operar o que aparenta ser uma inversão pronominal, usando VOCÊ ao querer dizer MIM.

Outros nem conseguiam projetar nas pessoas do convívio todos os elementos para o entendimento, pois se comportavam como se eu estivesse lendo o pensamento deles.

Usávamos, na maioria das vezes, dramatizações para dar informações sobre o direito de ser surdo, apesar das políticas públicas estarem começando a despertar para o mundo dos surdos, preparando as leis.

Com essas experiências, também aprendi muito por procurar o espaço como surda, apesar da minha família nunca me excluir. Mas como única surda dentro de minha família e muito amada por todos, eu não encontrava um lugar de pertencimento em relação à fala, que primeiro eles falavam e depois passavam para mim quando me encontrava com grupo com mais de três pessoas.

Com as trocas de experiências com os alunos surdos nesta Escola, pude sentir energia muito positiva por estar entre eles. Com esses alunos, tratávamos também de temas do mundo do surdo, como ser surdo e seus sentimentos tais como raiva, culpa, confusão mental, mal-entendimento nas relações junto com os ouvintes e familiares, pois apresentavam imaturidade, ansiedade, sentimento de rejeição e falta de informações. Também apresentavam, agressividade por falta de limites. Alguns recebiam corretivos e limites no ambiente familiar, mas devido à incompreensão e falta de comunicação, não entendiam porque dessas correções. Fazíamos teatro para que pudessem melhor compreender os temas mencionados. A maioria dos alunos surdos apresentava pensamento concreto por não ter desenvolvido adequadamente o pensamento simbólico, por não dominar uma língua, e mesmo com a abordagem oralista da época, não ter adquirido adequadamente a língua oral. Por isso busquei soluções por meio de pesquisas sobre formação de conceitos para poder resolver a aprendizagem dos alunos surdos dentro de um espaço menor usando a Língua de Sinais, mas mesmo assim era muito difícil.

Os professores pediam orientações sobre como passar melhor os conteúdos aos seus alunos surdos, e nos conselhos de classe, junto com a equipe técnica, discutíamos sobre a dificuldade de aprendizagem. Depois, na minha área focalizava, o diagnóstico de cada aluno e orientava os professores sobre as estratégias para ter um melhor aprendizado, usando várias atividades.



Como psicoterapeuta, fui aos poucos percebendo que alguns pacientes surdos oralizados e não oralizados, filhos de pais ouvintes, apresentavam diagnósticos de diferentes tipos de transtorno<sup>39</sup>: transtornos de personalidade (dependência, paranoia, histeria), transtorno depressivo, afetivo bipolar, obsessivo-compulsivo, transtorno hiperativo com distúrbio desafiador de oposição. E aqueles que não apresentavam transtornos, mostravam-se muito agitados, ansiosos, imaturos e com volume de vocabulário muito abaixo da média.

E eu já começara a aprender com os meus próprios pacientes a usar a Língua de Sinais sem usar a fala, pois percebia que a Comunicação total, abordagem que eu usava no início do trabalho terapêutico, não contribuía na comunicação e o conhecimento ficava muito limitado, pois explicava os conteúdos com a lógica da Língua Portuguesa e comecei a questionar por que a grande maioria dos surdos não conseguia entender dessa forma?

Um fato me fez começar a entender o equívoco na compreensão. A mãe de uma paciente surda veio até mim pedindo ajuda, pois, não estavam mais se entendendo e brigavam muito. Analisei a situação e percebi que o problema estava no tipo de modalidade da língua, pois, a mãe não dominava a Libras e a filha surda, tinha um fraco desempenho na língua oral, na leitura labial e pouco conhecimento da Libras. “Conversaram” da seguinte forma: a mãe querendo transmitir para filha surda, a ordem NÃO PODE, transmitiu por via oral a palavra “Não” e fez o sinal PODE. Mas a filha, mesmo tentando prestar atenção na leitura labial, não percebeu a palavra “não”, emitida por via oral e só visualizou o sinal PODE. Entendeu que podia. Por esse motivo houve duas mensagens diferentes. Depois de esclarecido o mal-entendido, houve mudança no foco da língua entre mãe/filha e com a minha orientação de usar só as mãos sem abrir a boca, pois realça as expressões do rosto, acabaram assim os conflitos entre elas, havendo entendimento. E em função deste equívoco, surgiu o sentimento de menos-valia da filha surda, pois por muito tempo achava que não tinha potencial para entender. Isso foi trabalhado nas terapias por longos meses para esclarecimento das diferenças da modalidade das duas línguas e resgatar a sua dignidade.

---

<sup>39</sup> Organização Mundial de Saúde CID-10/ Organização Mundial de Saúde. Tradução: Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 9.ed.rev.-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,2003.

O relato acima sobre o conflito linguístico entre mãe e filha é um exemplo muito comum entre as famílias ouvintes de filhos surdos, professores e amigos. Resolvi inúmeros casos dessa situação nas sessões terapêuticas. E foram várias sessões falando sobre conflitos linguísticos, sobre a Língua de Sinais não ser a primeira língua e nem a língua materna nos filhos surdos de pais ouvintes, sentimentos de inseguranças, desconfianças, ansiedades e o sentimento de não pertencimento dentro da família, gerando conflitos na constituição do psiquismo do surdo.

O exemplo da inadequação da relação mãe/filha devido ao conflito linguístico aconteceu nos anos de 1990 e percebo que ocorre até hoje e isso me impulsionou a pesquisar.

Na década dos anos 1990 havia pouca literatura sobre a problemática do comportamento do surdo nas sessões terapêuticas. E, por outro lado, os comentários eram frequentes entre os professores, pais e os próprios surdos sobre problemas de comunicação e aprendizagem. Durante as buscas nos livros de Psicologia e Linguística, fui mudando minha concepção sobre o sujeito surdo, não o vendo mais como um sujeito patológico. Também minhas experiências com vários pacientes surdos refletiram em minha aceitação da identidade surda e revelaram a importância de ter um domínio de uma língua. Ficou muito mais claro que os meus pacientes que tinham atraso de linguagem era devido à falta de acesso de uma língua materna, que no caso do surdo seria a Libras. A maioria dos surdos que demonstravam ter conflitos familiares, na verdade, não tinham uma comunicação adequada, pois os pais não sabiam Libras e os filhos não dominavam a Língua Portuguesa.

Pesquisei muito sobre os autores ligados à linguagem como Vygotsky, Luria, Chomsky, Skliar, Quadros, Sacks e outros. E comecei a fazer o paralelo com os casos na psicoterapia. Isso me esclareceu imensamente e abriu o caminho para entender o psiquismo do surdo e sua construção.

Mostrarei aqui, o exemplo de um caso de um surdo que chamarei de Paulo, com três anos de idade e tendo perda profunda. Gosto de classificar a perda, pois, influência no tipo de percepção. Isto é, de acordo com o grau da perda, o surdo tem mais ou menos atenção aos estímulos visuais. E com isso vejo a qualidade das informações, pois, como diz Perlin (2005), quanto mais longe da

experiência auditiva, mais experiência visual o surdo tem. Nesta ocasião, utilizava a Língua de Sinais com Paulo, pois ele não tinha uma linguagem formada no momento. Comecei um trabalho de psicoterapia na ordem de duas sessões por semana. Após o resultado da avaliação psicológica, apresentou como características, dificuldade na comunicação e no relacionamento com seus familiares, apresentando atrasos linguísticos que causaram problemas emocionais, sociais e cognitivos.

Como psicoterapeuta estava consciente da importância de uma língua necessária para desenvolver os processos cognitivos e, conseqüentemente, o seu pensamento, e precisava em primeiro lugar estabelecer comunicação e mediação nas relações com os objetos em sua volta, para que Paulo assimilasse a linguagem para depois poder analisar, generalizar e codificar suas experiências (Luria, 1990).

Como Paulo não tinha muito vocabulário para interagir, comecei a utilizar atividades de apontar. Por exemplo, mostrava uma figura grande de uma cozinha e em seguida destacava os elementos pertencentes a este cômodo da casa. Também utilizava miniaturas referentes à cozinha: panelinhas, geladeira, fogão e outros. Sempre apontava o objeto na figura e relacionava à miniatura e, em seguida, mostrava o sinal. Isso facilitava a expressão, motivação e iniciativa de Paulo. Em certa ocasião eu pequei um copo de vidro de cor marrom queimado e mostrei a ele que usamos para beber água e logo que viu o copo começou usar gestos, mas de outro contexto, pois apontava para seu pênis como que fazendo “xixi”. Como não fazia sentido essa lógica entre o “copo e o xixi”, retomei a explicação fazendo um desenho do copo e pintando com cor marrom queimado. Paulo novamente repetiu a expressão apontando o banheiro e mostrando que fizera “xixi”. Essa repetição copo/xixi não podia ser ao acaso e tinha que ter conexão dentro do pensamento primitivo de Paulo, o que me chamou a atenção. Fui pesquisar e acabei encontrando uma possível resposta, que relatarei em seguida.

A forma de comunicação com Paulo dentro da família era por via oral. Ele, por ter perda profunda, não conseguiu usar a língua oral, e não tinha compreensão da leitura labial para ter comunicação. E eu percebia que aspectos da sua estrutura de atividade mental como memória, atenção, imaginação e

percepção estavam sempre em ação, mas dentro da percepção dele. Ficava a maioria de seu tempo explorando o ambiente sozinho. Como psicoterapeuta, precisava verificar se ele tinha capacidade de representar por meio de simbolização e formação de conceitos, tão importante nos três anos de todas as crianças (FERNANDES, 2011).

Segundo sua mãe, Paulo gostava de explorar o ambiente do seu quarto e sempre ficava brincando sozinho com os brinquedos dele. Pelo relato dos pais, procuravam sempre falar de frente e devagar para ele e mesmo assim, não obtinha bons resultados de compreensão, por esse motivo, achavam que Paulo tinha rebaixamento mental, pois, não se comunicavam de forma eficaz ou quando acontecia, não tinha adequação, entendimento e conexão linguística. Antes de entrar em contato comigo na clínica, os pais de Paulo não usavam Libras, somente a língua oral.

Comecei a pesquisar sobre as mudanças no desenvolvimento mental das crianças e ler os teóricos da Psicologia como Vygotsky, que descreveu a evolução do significado das palavras (ou signos).

Segundo Luria e Vygotsky (1990), todos os fatores ambientais, como a aquisição da linguagem, são importantes para o desenvolvimento sociohistórico da consciência e Paulo não tinha uma língua formada para desenvolver as relações sociais, sua identidade, subjetividade, obter e trocar informações e os sistemas linguísticos para organizar a sua atividade mental. E a falta de acesso da língua estava comprometendo o seu desenvolvimento cognitivo.

A autora Botelho cita a importância da língua para o surdo e afirma: "O que falta aos surdos, sem sombra de dúvidas, é o acesso a uma língua que dominem e que lhes permita pensar como todas as complexidades necessárias disponíveis como é para qualquer um" (BOTELHO, 2002, p. 53).

Voltando ao exemplo, a resposta que encontrei para Paulo foi que ao relacionar o xixi ao ver o copo de cor de queimado, significava uma associação que estava demonstrando um significado dentro da sua percepção, fazendo a sua própria classificação, generalização e raciocínio, indicando assim seu pensamento concreto.

Segundo Luria (1986) e Vygotsky (1993), a palavra tem um papel fundamental para que a pessoa reflita sobre a informação que recebe do mundo

externo e também para organizar a percepção psíquica. Assim, o sujeito surdo que utiliza apenas os seus próprios gestos<sup>40</sup> somente pela experiência visual é incapaz de formar conceitos abstratos, e de compreender o que se passa no mundo. Por esse motivo, Paulo não sabia dar mais explicações, só apontar, ou seja, não tinha um signo<sup>41</sup>, um sinal como uma palavra.

Desta forma, Paulo apresentava dificuldade de comunicação, pois não tinha uma língua de forma espontânea como a Língua de Sinais (GOLDFELD, 1997), nas relações sociais, pois só se relacionava com seus pais que usavam a língua oral. Por esse motivo, apresentava problemas cognitivos por ter pensamento mais concreto e, portanto, apresentava atraso de linguagem.

Com as orientações dadas aos pais de Paulo e os trabalhos dentro da clínica usando a Libras, o paciente demonstrou depois de algum tempo um bom desenvolvimento linguístico e apresentou bom relacionamento “psico-bio-social”.

#### 4.8 BUSCAS DA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA: UMA NOVA VISÃO

Neste subcapítulo estarei relatando várias experiências ao longo da minha história de vida, tecendo questionamentos sobre os processos de assujeitamento que sofri até conquistar uma identidade surda. A análise busca iluminar o processo pelo qual via diferentes vivências, a partir da relação com o outro ouvinte. Minha subjetividade surda (Perlin, 2004) deu-se em coexistência com o processo da alteridade surda<sup>42</sup>. E junto a este confronto com o outro ouvinte e o contato com meus pares (anexo 2.21) deu-se a mudança do sentimento de

---

<sup>40</sup> Gestos: no Dicionário de linguística e fonética, por exemplo, gestos são considerados traços paralinguísticos ou extralinguísticos das línguas orais. Em seu sentido mais amplo, o termo se refere a qualquer coisa do mundo (que não seja a LÍNGUA) em relação à qual a língua está sendo usada - a “situação extralinguística”. A expressão “traços extralinguísticos” pode significar quaisquer propriedades de tais situações, ou, em termos mais específicos, propriedades da comunicação que não são claramente analisáveis em termos LINGUISTICOS (gestos, tom de voz etc.). Algumas linguísticas nomeiam a primeira classe de traços como METALINGUISTICOS; outros nomeiam a segunda classe como PARALINGUISTICOS (Crystal, 2000:105-106 apud Gesser, 2009).

<sup>41</sup> Signo: elemento da língua marcado pela história e cultura de seus falantes, possui inúmeras possibilidades de sentidos, sendo estes criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que o utilizam (GOLDFELD, 1997, p. 23).

<sup>42</sup> Alteridade surda: a alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e ramificações discursivas. Ao compreender os surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados (Skliar, 1999, p. 24).

menos-valia para o sentimento de orgulho de ser surdo (McCleary, 2003) adquirindo a identidade cultural surda.

Desde que ensurdeci, muitas foram as conquistas e também as frustrações vivenciadas durante minha trajetória dentro do contexto familiar, educacional, nas relações sociais e profissionais. Estas foram elementos fundamentais na minha transformação gradativa como mulher surda, conseqüentemente, na afirmação da identidade surda, que só se efetivou muitos anos depois, durante a minha atuação como psicóloga.

À época em que nasci predominavam os discursos hegemônicos a partir das representações ouvintistas sobre a surdez e o sujeito surdo, como menciona Skliar (1998). Neste período, imperava o trabalho terapêutico, que consistia em ensinar a língua oral aos surdos, pressupondo a oralização como requisito para possibilitar ao surdo integrar-se na sociedade como cidadão ouvinte.

Quando meus pais foram buscar estratégias para eu continuar a me desenvolver “normalmente”, encontraram a Clínica John Tracy de Los Angeles, EUA, de onde minha família recebeu por meio de correspondências, programas com metodologia oralista para ensinar em casa. Meus pais dividiram as responsabilidades da gestão da casa e dos cuidados familiares, sendo que a partir deste acordo deles, minha mãe assume a responsabilidade de mediar junto comigo todos os recursos recebidos pela clínica, e meu pai se ocuparia no trabalho de sustento da casa, provendo alimentação entre outras necessidades, além de assumir o papel de meu motorista ao me levar e buscar diariamente à escola especial e regular.

Com relação à mediação exercida pela minha mãe, que seguia rigorosamente o método oralista, seguindo as orientações diárias da clínica americana, vários entraves ocorreram. Observo que se, inicialmente, aceitava bem sua intervenção, com o aumento das horas de treinamento juntamente com a proibição do uso da Língua de Sinais assim como gestos, dentro e fora do contexto familiar, por volta dos cinco a seis anos, começara a desenvolver uma agressividade, chegando ao extremo de atirar objetos em minha mãe quando não queria me submeter à terapia da fala ou como decorrência da frustração de não entender os acontecimentos em meu entorno.

Vale destacar que, estas crises de agressividade, não ocorriam quando me encontrava em situações em que conseguia usufruir de um pleno entendimento das relações sociais. Como exemplo, cito que nos encontros em família, realizados nos domingos, em que participavam também meus tios e primos, pelo fato de nestes encontros, todos, à exceção de minha mãe, utilizarem todas as formas de comunicação, com uso de gestos caseiros e/ou sinais caseiros<sup>43</sup> e expressões faciais, conseguia um bom entendimento e, por tal, mantinha um comportamento sem nenhum tom de agressividade, ao contrário, mostrava-me alegre e participativa. Estes encontros davam-se em todos os domingos, em decorrência da participação da minha família no coral da Igreja Bom Jesus, no bairro Cabral em Curitiba, quando a família se reunia para os ensaios musicais.

Entre meus familiares, meus tios, Raul (*in memoriam*) e Flávio, eram os que mais procuravam conversar comigo usando as expressões faciais e corporais, objetivando que conseguisse entendê-los. Contudo, vale ressaltar, que este uso de gestos e expressões era realizado às escondidas, longe das vistas de minha mãe. Porém, estes momentos eram extremamente preciosos para mim, pois desfrutava do bem-estar de compreender o meu entorno de maneira espontânea, leve e descontraída. O prazer desta comunicação leve, com o uso de características próprias dos surdos, como as expressões faciais e gestos (já que meus familiares não sabiam Libras), de certa maneira significava adentrar numa experiência preliminar do que viria a constituir-se o meu encontro com os surdos, denominada por Pimenta e Quadros (2009), como zona de conforto. Esta, segundo os autores, é usual entre os surdos, por proporcionar conforto no contato com seus pares, independente das diferenças entre os próprios, sejam elas políticas, sociais ou outras.

Ainda destacando a dinâmica das relações familiares, observo que o meu pai Ivo, também sempre procurava me alegrar quando me via triste usando as expressões ao contar piadas e histórias diversas. Segundo ele, a adoção desta

---

<sup>43</sup> Enquanto o surdo não tem acesso à Língua de Sinais, estabelece com a família e, em especial com a mãe, alguns “sinais caseiros” que podem durar anos e/ou para sempre. Ao estudar este sistema de código familiar Behares e Peluso (1997) perceberam que as crianças surdas filhas de pais ouvintes têm, aos três anos, um modo particular de comunicar-se que é diferente da língua oral majoritária, da Língua de Sinais da comunidade surda, do lugar onde vivem e dos instrumentos artificiais de manualização da língua oral majoritária (alfabeto manual, línguas sinalizadas...). As crianças ‘conversam’ com suas mães e, às vezes, também com outras pessoas da família em um sistema próprio de ‘gestos’ (DALCIN, 2009, p. 25).

estratégia se dava em função de que percebia o quanto funcionava como um reforço positivo, já que ficava mais calma, mostrava entendimento do que narrava, ficava mais participativa questionando-o sobre curiosidades diversas, entre outros.

Sobre expressão facial e corporal, a pesquisadora surda Strobel (2008, p.43) menciona:

[...] eles também podem desempenhar outro papel de suma importância na conversação em Língua de Sinais como uma forma de transmissão de mensagens através de um contexto que não procede da oralidade, mas do corpo e de expressão do rosto que funciona algumas vezes, como meio de reforçar uma ideia que está sendo transmitida.

Importante ressaltar, que minha mãe era a única que não aceitava tanto a Língua de Sinais, quanto gestos e até mesmo o uso de expressões mais marcadas. Sobre esta última, ressalta-se que no período vigorava uma perspectiva de que o uso destas apontava para a falta de polidez das pessoas, sendo um indicador de ausência de refinamento cultural, típico de pessoas consideradas socialmente como mais simples. Desta feita, a aproximação que minha mãe buscava que eu alcançasse enquanto modelo de ser ouvinte, não combinava com o uso desta, por desejar que tivesse o mesmo trejeito social valorizado entre os ouvintes de expressões contidas, logo refinadas. Ainda sobre o papel assumido pela minha mãe, enquanto responsável pela mediação do processo de oralização, este pelo rígido controle que exercia, é possível classificá-lo dentro das categorias citadas por Silvestre (2007), com um estilo comunicativo marcado pelo uso excessivo de controle das interações que, segundo Lederberg e Prezbindowski (2000 apud SOUZA; SILVESTRE, 2007, p. 64-65), dá-se pela:

“Ideia de que é preciso ensinar à criança surda a linguagem oral pode levar as pessoas a estabelecer interações “didáticas”, mais controladas, tanto do ponto de vista do tema dos intercâmbios – o adulto mantém o tema apesar de a criança mostrar outros interesses – quanto da manutenção excessiva do turno de intervenção por parte do adulto, ou do aspecto de deixar pouca iniciativa e pouco tempo de resposta à criança.”



Este estilo rigoroso de controle exercido por minha mãe é importante considerar, advém essencialmente de duas preocupações. A primeira de que tivesse uma boa pronúncia oral das palavras; a segunda advinha do fato de que na época, este empenho era típico de muitos pais, pois se acreditava que significava o caminho para superação da “deficiência”. Recorda-se que a oralização fazia parte do receituário médico dado ao diagnosticar a surdez, de modo que a exigência da fala estava associada ao desenvolvimento da inteligência, perspectiva esta vigente desde que esta associação foi tecida por Aristóteles. Deste modo, a oralização era indicada, pois se estes não fossem submetidos ao processo de oralização o mais precocemente possível acreditava-se que teriam “severos comprometimentos cognitivos e escolares” (SOUZA apud SOUZA; SILVESTRE, 2007, p. 119). E minha mãe adotou plenamente esta perspectiva acreditando nos supostos resultados prometidos.

Contudo, como as promessas desta metodologia não traziam de fato os benefícios propagados em relação ao desenvolvimento emocional, na medida em que toda esta rigidez da minha mãe corroborava para a constituição de uma autoimagem minha, construída a partir de elementos mais autodepreciadores do que autovalorizados, gerava insegurança, baixo autoestima e ansiedade, processo usual entre os surdos que passaram por experiências similares, conforme destacado por Souza (SOUZA; SILVESTRE, 2007). Em especial, em decorrência da minha constante agressividade, minha mãe começa a apresentar dúvidas sobre a metodologia utilizada, de maneira que aos poucos foi percebendo como a negação da Língua de Sinais e das expressões faciais nas trocas conversacionais não era salutar para o meu desenvolvimento emocional, principalmente. A partir de sua reavaliação das estratégias utilizadas comigo, aos poucos se tornou mais flexível nas mediações não sendo mais tão rígida durante as sessões de terapias da fala, inclusive começando a adotar, aos poucos, os gestos caseiros além de maior expressividade ao comunicar-se comigo. E ao perceber como, com sua mudança de estratégia, acabaram-se os problemas relativos à minha agressividade, além de repercutir em uma melhora do meu desenvolvimento em relação ao domínio da fala e em uma maior receptividade que tinha para participar do processo de oralização, continuou utilizando-as.

Importante ressaltar que, para esta reavaliação das estratégias adotadas por minha mãe no processo de mediação comigo, uma importante contribuição foram os argumentos utilizados pelo monsenhor surdo Vicente de Paulo Penido Burnier. Observa-se que Vicente foi o primeiro sacerdote surdo profundo da América Latina e que gozava de grande prestígio na comunidade, tanto por constituir-se em um exemplo de superação, quanto pelo reconhecimento de sua inteligência, ao falar cinco idiomas diferentes da língua oral, além da Língua de Sinais. O encontro do sacerdote com minha mãe ocorreu em sua visita a nossa casa quando ela solicitou que ele conversasse comigo para descobrir as causas de minha agressividade. Depois de ele conversar comigo, para sua surpresa, segundo seu relato, o que motivava os meus problemas comportamentais era justamente a sua postura com o excesso de rigor nas mediações realizadas e a proibição do uso da Língua de Sinais.

Destaca-se que o uso dos sinais constituía-se em um fenômeno natural meu tal qual é para os demais surdos, sendo, por tal, a Língua de Sinais considerada a língua natural destes. Neste sentido ressalta-se que independente de ter nascido ouvinte, como perdera a audição ainda na primeira infância, naturalmente passei aos poucos a apropriar-me do mundo de maneira visual, tornando-me desejosa por expressar-me da mesma forma.

Marques (1999) destaca a importância da visão, dos olhos no acesso ao mundo do conhecimento. O canal visual é o que faz funcionar o pensamento do surdo:

[...] O Surdo apreende o mundo pela visão. Apresenta um pensamento plástico<sup>44</sup> que atravessa ideias e comportamentos através de uma linguagem que existe pelas imagens e representações mentais que informam a percepção de acordo com características intelectivas próprias. A visualidade é o principal canal de processamento de esquemas de pensamento que propicia a aquisição, construção e expressão de conhecimento, valores e vivências que levam a uma concepção de mundo muito particular. A linguagem visual para o sujeito surdo é a sistematização e produto de seu desenvolvimento cognitivo e histórico, tornando-se instrumento para a formulação de generalizações que facilitem a transição da reflexão sensorial espontânea para o pensamento racional através do uso dos signos ( MARQUES, 1999, s/p).

---

<sup>44</sup> Um pensamento que decorre de um conhecimento fundamental, que atravessa ideias e comportamentos através de uma linguagem (Francastel (1990 e 1993) apud Marques (1999)).

Sobre as o significado da Língua de Sinais constituir-se como a língua natural dos surdos resgata-se os argumentos tecidos por Dalcin (2009, p.22):

[...] ao fato de que na presença dela o acesso do surdo é imediato, seja porque sua estrutura visualmanual lhe facilita (enquanto que a língua oral só é acessível com apoio de um treinamento planejado), seja pelo fato de ser a língua de sua comunidade de referência torna possível a interação espontânea (o que não é possível em uma língua oral).

Interessante também destacar que a partir desta compreensão da minha mãe, ainda intuitiva, de que ela precisava aceitar minha comunicação com elementos visuais, parando de proibir o uso da Língua de Sinais e outras estratégias de comunicação, como gestos, gerou uma mudança inclusive da opção da escola que até então frequentava. Neste sentido, resgato que a primeira escola que frequentei foi uma escola regular junto com ouvintes, num período em que sequer se suscitava a ideia da necessidade da presença de intérpretes de Libras e de adaptações curriculares. Deste modo, obviamente minha compreensão na sala de aula era nula, o que foi relatado para minha mãe, mas que somente depois da conversa com o Vicente, somando todas as percepções de quanto a oralização pela sua postura rígida estava implicando em problemas emocionais para mim, ela aceita a possibilidade tanto de que sejam usados gestos, expressões e Língua de Sinais, como percebe a necessidade de que eu deveria ter contato com outros surdos, me transferindo para uma escola especial de surdos.

Observa-se que a escola na época era intitulada como Escola Especial de Surdos, na medida em que no período ainda não se suscitava sequer as discussões de uma proposta bilíngue para surdos, muito menos da necessidade de uma escola bilíngue. Desta feita, esta instituição mantinha as características mencionadas por Skliar (1997, p. 16), segundo o qual a

Educação Especial foi-se afastando de uma discussão significativa. Na Pedagogia especial, os sujeitos são vistos, em geral como pessoas educativamente incompletas e, em consequência, as preocupações educativas estão forçadas a ser corretivas e devem-se transferir em direção a uma abordagem clínica; diante dos problemas da Educação especial não haveria nada que revisar, salvo os recursos, as exercícios; as metodologias, então, se fazem neutras, acríticas, compassivas com quem as aplica.

Vale mencionar, que a partir deste convencimento de minha mãe sobre a necessidade de que frequentasse uma escola de surdos, como eu ainda tinha somente cinco anos de idade e não havia turmas para crianças nesta faixa etária na única escola de meninas surdas de Curitiba, ela decidida de que eu deveria estudar em uma turma de crianças surdas e após conversar com a diretora da Escola Epheta, Nydia Moreira Garcez (*in memoriam*), consegue formar a primeira turma de jardim de infância de crianças surdas na Escola especial da Epheta em Curitiba, em 1963.

Nesta escola o método usado era oralista, de maneira que dentro da sala de aula, não era permitido usar Língua de Sinais ou gestos, mas nos intervalos ficávamos nos comunicando por Língua de Sinais. Estes momentos eram extremamente significativos, sendo que adorava conversar com meus colegas em Língua de Sinais, constituindo-se em uma verdadeira zona de conforto (PIMENTA; QUADROS, 2009) para mim. Este foi o meu primeiro contato com meus pares surdos.

Sobre a importância deste contato surdo-surdo, resgato a defesa feita pela pesquisadora surda Gladis Perlin (1998, p. 54), segundo a qual “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.”

Ainda sobre a riqueza das vivências possibilitadas neste encontro surdo-surdo, ressalto o quanto algumas experiências similares foram compartilhadas em grupo se constituíram como uma fonte de identificação. Desta forma, inclusive, o fato de que a todos nós era imposto o oralismo, dentro e fora da escola, e o quanto nós aceitávamos a imposição dos professores e pais para usar a língua oral era vivenciado por todos, como era usual na época, constituía-se em possibilidades de perceber-se não mais como único, na medida em que passávamos por experiências comparativamente semelhantes.

Importante que a questão da crença em perceber-se como único, como diferente, até o contato com outros surdos, é relatado por inúmeros surdos. Neste sentido, resgato o depoimento da surda Laborit (1994, p. 32) que demonstra o sofrimento imposto aos surdos até que não tenha contato com outros, segundo a qual:

[...] nunca tinha visto adultos surdos. Somente tinha visto crianças surdas na classe especializada da escola maternal onde estava. Portanto, na minha cabeça, as crianças surdas nunca cresciam. Iríamos morrer, assim, pequenos.

Conforme o depoimento também de Laborit, fica evidente a necessidade de o sujeito surdo ter contato com seus pares, de maneira que esta relação se estabelece a partir de uma força natural que nos aproxima em direção uns aos outros, num processo descrito por Perlin (2012, p. 30) como totêmico. Este se constitui em uma forma de nos movermos pela diferença, de maneira que ocorre um “agenciamento natural, ou seja, totêmico se refere às questões do ser, do vir a ser sujeito surdo na diferença mesma.”

Nesta mesma perspectiva, Perlin (1998, p. 54), ao mencionar o encontro entre os surdos, justificando haver um imã entre seus pares, ilustra com o depoimento de uma surda de 25 anos , que relata:

[...] aquilo no momento do meu encontro com os outros surdos era igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria aquilo que identificava eles identificavam a mim também, e fazia ser eu mesmo, igual.

Na escola Epheta, conforme referido, comecei aos cinco anos no Jardim de Infância, permanecendo até terminar o primeiro ano. Minha saída da Epheta ocorreu diante do fato de que, conforme regulamento da época da educação especial, a partir do primeiro ano a criança era obrigada a estudar na escola especial em um turno e, paralelamente, em outro turno. Desta feita, a exigência para mim era imensa, pois estudava nos dois turnos, além do reforço em casa com minha mãe ou professores particulares, como a minha prima, Marize Mazolli, o que implicava em que seguidamente dormia em sala de aula.

Sobre este problema da sobrecarga imposta de estudar em dois turnos, conforme referido, importante ressaltar que se constitui como usual na história da maior parte deste alunado. Sobre o sofrimento e desgaste ocasionado por tal, transcreve-se o depoimento abaixo de outro surdo que relata sua experiência:

Eu estudei em escola e de ouvinte ao mesmo tempo. Não foi fácil, não podia brincar fora, não tinha horário livre, muito ruim, [...] no sábado tinha aula particular (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p.26).

Diante do fato da exaustão física em que me encontrava, evidenciada no fato de dormir em sala de aula, a professora da escola regular conversou com minha mãe para explicar a situação e sugeriu que escolhesse manter-me em apenas uma escola, sendo que se optasse pela escola regular teria de comprometer-se em continuar a dar apoio extra-escolar para o meu desenvolvimento. Diante do fato de que a escola especial tinha um ensino fraco, minha mãe optou por manter-me apenas na escola regular a partir dos meus oito anos de idade. Sobre a questão da falta de qualidade da escola especial, ressalta-se que este é um problema histórico da mesma conforme referido pela pesquisadora surda Andreis-Witkoski (2012b, p.26.), segundo a qual:

“Eu estudava em duas escolas, de manhã na especial e de tarde na escola normal. Escola de surdo, fraca, obrigado a oralização. [...] sempre era escola especial, escola normal e mais de noite a mãe ensinando. Não tinha tempo para brincar, ver TV, igual ao ouvinte.”

Ao permanecer apenas no ensino regular a partir da segunda série até a quarta série, no Colégio Casa Escolar São Paulo da Cruz, sofri muito por causa das barreiras de comunicação, na medida em que a única possibilidade de acesso a trocas e informações orais era pela leitura labial dentro da sala de aula, o que repercutia em permanente perda de conteúdos, os quais precisavam compensar com o acompanhamento de minha mãe em casa diariamente. Esse fato despertou em mim o sentimento de menos-valia, pois via minha irmã estudar de forma diferente, pois ela chegava em casa e já realizava suas tarefas normalmente e ia brincar.

Durante o período escolar, numa escola regular junto a ouvintes, contando com a presença de minha irmã, Marcia, como colega de turma a partir do quinto ano até o término do ensino fundamental, e no ensino médio novamente sem a sua presença, sendo a única surda no colégio, me comunicando com a língua oral (minha língua materna<sup>45</sup>), conseguia ter uma aprendizagem similar aos ouvintes. Deste modo, demonstrava ter uma boa compreensão de leitura e escrita, já apresentando autonomia nos estudos, na medida em que fora beneficiada, além

---

<sup>45</sup> Língua materna refere-se à “Língua que se aprende em primeiro lugar e a partir da qual é feita toda e qualquer outra aquisição linguística” (BORBA, 1972, p.93).

do meu esforço individual, pelo constante apoio de minha irmã nos conteúdos escolares, e também pelas mediações dos professores e colegas em sala de aula.

Com fins ilustrativos de quanto eu me esforçava para acompanhar o ritmo do ensino em sala de aula, contando sempre com as diferentes fontes de apoio, já referidas, relato que inclusive, como reconhecimento deste, recebi uma medalha de ouro por mérito. O recebimento desta constituiu-se numa demonstração pública de como era percebida dentro da escola, não pela deficiência mas como um exemplo de superação.

Acrescento que fora do colégio mantinha a mediação dos exercícios de articulações dos fonemas feitos pela minha mãe em casa. Estes eram necessários para manter e aprimorar a fluência na língua oral, já que esta não era mais minha uma língua natural. Também importante ressaltar o papel fundamental que exerceram meu pai, Ivo, e meus irmãos, Romualdo e Adriana, na minha atualização permanente de informações gerais tão necessárias para a construção de meus conhecimentos.

Sobre este comportamento dos meus irmãos, interessante destacar que meus irmãos naturalmente realizavam este processo informativo para mim na medida em que não me perspectivavam como deficiente. Desta feita, a forma como conversavam comigo, me chamavam pelo toque, etc, ocorria de maneira espontânea. Esta é similar a experiência de outro surdo, Paul, ao qual os seus

[...] parentes ajustaram as suas maneiras de interação (por exemplo, tocavam nele para chamar a atenção, encaravam-no quando falavam, repetiam a fala sempre que necessário). Essas acomodações não ocupavam mais ou menos atenção do que a dispensada às necessidades específicas de qualquer outro membro da família (VALLE; CONNOR, 2014, p. 68).

Sobre as relações dentro da escola regular, destaco algumas situações conflituosas que apontam para as diferenças entre surdos e ouvintes. Neste sentido, durante as minhas conversações com colegas ouvintes, às vezes eu pronunciava algum fonema errado de uma palavra, e na hora meus colegas pediam para repetir de forma impaciente, sendo que nestas situações outros negavam a minha fala e saíam de perto, ou então, demonstravam, nas suas expressões, a rejeição por entenderem que saía do padrão de perfeição da

fluência da pronúncia da língua oral. Também, era usual não apresentarem paciência por terem que me explicar assuntos passados na televisão na época que não estava acompanhando, pois queriam uma resposta imediata em relação aos comentários e neste caso mostravam forte indiferença por eu não saber sobre o assunto do dia.

Nesta mesma perspectiva, Andreis-Witkoski (2009, p.568) que passou por situação similar, explica os entraves entre as relações de surdos e ouvintes ao relatar que

[...] visto que durante 35 anos fui uma ouvinte – é a possibilidade de o surdo ser aceito na comunidade ouvinte, desde que fale como um dos seus e tenha um treinamento da leitura da palavra falada impecável; há aí um caráter subliminar acrescentado a essa promessa de integração, como se por via dela viesse a receber o ingresso a um “paraíso ouvinte”. Essa promoção hedonista de um mundo ouvinte que não existe simplifica as relações e possibilidades à materialidade da surdez, escondendo a complexa rede de relações de poder que compõem o tecido social e interferem na vida em sociedade, tanto no caso do ouvinte como do surdo.

Outro fato semelhante aconteceu com Pfeifer (2013, p.4), que menciona:

"Acho que a situação mais frustrante de todas é não conseguir acompanhar as conversas. [...] a comunicação dos ouvintes é muito rápida e dinâmica e eles estão acostumados a isso, ou seja, diminuir a velocidade, fazer uma pausa ou falar olhando para a pessoa não é padrão “normal” para eles. Pense nisso quando quiser se magoar com alguém que não está acostumado com você."

No início, achava que tinha que me esforçar ao máximo para ser ‘aceita’ no meio escolar, junto com meus colegas ouvintes, pedindo para minha mãe mais treinamento com os fonemas, com exercício de respiração para facilitar a percepção da fala oral. Durante esta fase estava ainda me identificando mais fortemente com o ouvinte, tentando ser um deles. Neste processo de identificação<sup>46</sup> buscava a perfeição da fala não por uma opção, tal qual hoje faço mantendo a preocupação em ter uma boa fluência verbal, mas para evitar os constrangimentos no encontro com os ouvintes, que me faziam sentir envergonhada, atribuindo a mim mesmos uma incapacidade, quando na verdade,

---

<sup>46</sup> Identificação: é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa (Martins, 2004, p. 191).



a diferença na pronúncia advinha do fato da minha fala constituir-se em uma fala mecânica, construída pelo treinamento artificial da língua. Neste sentido, observa-se que por ser surda diferente dos ouvintes que têm o retorno auditivo para autoavaliarem suas falas, eu não apresento esta possibilidade, implicando em maior dificuldade de perceber os erros de pronúncia.

Ainda sobre o processo de identificação que estava tecendo junto aos ouvintes, tentando copiá-los para ser aceita sem sofrer rejeições, vale ressaltar que este processo que busca copiá-los, especialmente em relação à perfeição da pronúncia, pode ser analisado como uma tentativa de “mimetismo de disfarce” (BAIBICH, 2012), usual em grupos estigmatizados, pelo qual os sujeitos surdos, por exemplo, buscando se acomodar à sociedade ouvinte, buscam imitá-los, negando suas próprias características, sem perceber que é impossível tirar ou esconder partes de si mesmo.

Vale destacar que, em casa com os meus familiares, quando não entendiam a minha pronúncia, eles pediam para repetir as palavras, como uma forma de buscar entender-me e ajudar a melhorar a fala. Contudo, estas dificuldades e correções eram percebidas por mim de forma natural dentro do contexto familiar, na medida em que não significavam uma rejeição ao fato de ser surda, uma vez que não atribuía a mim uma condição de menos-valia. Neste sentido, observo que também nunca em casa fui tratada como coitadinha não vinda a desenvolver o sentimento de vitimização por ser surda, na medida em que a família acreditava que era tão capaz quanto os ouvintes, o que implicava em receber a mesma educação que meus irmãos inclusive em relação à imposição de limites. Sendo assim, sempre demonstravam paciência diante minha falta de informação, como dos noticiários da televisão. Nestes casos, a família pacientemente me passava às informações perdidas necessárias para poder participar das conversações junto deles.

Retornando às relações dentro do espaço escolar, observo que aos poucos comecei a perceber a reação ou resistência dos colegas ouvintes em relação a ser surda, pois mesmo me esforçando nos treinamentos da língua oral, já que a língua de instrução e de conversação no ensino regular é oral-auditiva, as indiferenças e os estigmas no meio escolar continuavam da mesma forma. Começara a perceber que estava prejudicando o meu desenvolvimento psíquico

em relação à construção da autoimagem, pois me sentia excluída dentro do espaço escolar apesar de fisicamente estar presente, já que não apresentava relações de pertencimento com os colegas ouvintes.

Durante o ensino médio, não tive problemas entre os meus colegas de sala com relação à capacidade cognitiva, pois já continuava a demonstrar domínio nos assuntos dentro das disciplinas, o que repercutia em ser percebida como uma aluna que tinha conhecimentos construídos dentro da sala de aula. Esta percepção advém do fato também de que seguidamente ajudava colegas ouvintes que apresentavam dificuldades em relação a conteúdos que dominava explicando-os para os mesmos. Porém, em relação a mim como sujeito singular, como mulher surda, não me sentia realizada, pois estava assujeitada diante da sociedade que exercia um poder de controle sobre eu enquanto ser surda, me impondo condição de menos-valia.

Nesta mesma perspectiva, a surda Regiane Agrella (2012, p. 47), que passou por situação similar de controle da sociedade relata:

Eu olhei para mim mesma e percebi que fui vítima de uma infinidade de dispositivos de controle (utilizando o termo cunhado por Foucault) que me fizeram marionete, controlando o meu modo de pensar, de agir e de ser no mundo.

Na mesma época já começara a me relacionar com meus amigos adolescentes surdos. Todos estudaram na mesma Escola Epheta e nós não tínhamos consciência sobre os nossos direitos como surdos, de modo que sofriamos com os preconceitos, mas achávamos que tínhamos que aceitar. Outros surdos ficavam agressivos com as pessoas preconceituosas e esta reação era percebida como um comportamento típico do surdo e não da agressão sofrida. E nos encontros com os casais surdos, os comentários eram sempre sobre os preconceitos usuais na vida de todos, nos contextos familiares, escolares e sociais, sendo que ao término das conversas finalizávamos com frases típicas de aceitação como, a “vida do surdo” é assim mesmo.

Os processos estigmatizadores típicos que os surdos sofriam, também vieram a enfrentar na minha entrada na Universidade Católica do Paraná, vivenciando situações como a abaixo descrita.

Lembro bem que quando estava no início do terceiro período de Psicologia (1982), indo de ônibus para a PUC, sentou ao meu lado um estudante que me perguntou se eu sabia onde ficava a biblioteca e eu prontamente expliquei o local e ele agradeceu. Logo depois queria saber que curso eu estava fazendo. Eu não tinha entendido e ele retornou a perguntar. Entendendo respondi. Depois expliquei que era surda. No mesmo instante ele parou como se tivesse ficado paralisado e não olhou mais para mim. Não saiu do lugar, mas ficou imóvel olhando para frente. Tentei dizer que ele podia conversar comigo como fizera no início, só falando mais devagar e olhando para mim. Nada adiantou. O ônibus chegou à PUC ele foi o primeiro a sair. Não entendi o comportamento dele, pois começamos a dialogar normalmente, mas ao saber que era surda ficou imobilizado.

Porém, hoje entendo que o comportamento do estudante acima relatado, advém do estigma atribuído aos surdos, como menciona ANDREIS-WITKOSKI:

[...] englobar todos, – independentemente do sexo, idade, etnia, religião, situação socioeconômica, nível de escolaridade (SKLIAR, 1999, SÁ, 2002, BOTELHO, 2010) em uma única categoria. Este é um comportamento preconceituoso, em que o indivíduo é identificado pelo estigma que o marca, de modo que se vê o sujeito não como sujeito mas como membro de um grupo estigmatizado, membro este que, tal como todos os demais, possuiria características comuns a este grupo. Estas características são impermeáveis à mudança ainda que os dados de realidade neguem o fato. Esta homogeneidade e padronização de condutas sociais esperadas em relação aos surdos transparecem nas adjetivações que lhe são atribuídas, todas negando sua inteireza enquanto sujeitos, desconsiderando suas trajetórias históricas, políticas, econômicas e linguístico comunicacionais (ANDREIS-WITKOSKI, 2011, p. 25).

Percebo que na sociedade, naquele tempo, era ainda mais forte a cultura universal e não permitia ver o surdo por sua diferença, com a representação dentro da cultura multifacetada.

Nesta mesma perspectiva Perlin (1998) menciona que o sujeito surdo faz parte dos movimentos marginalizados e foi acumulando estereótipos que fortaleceram mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. (p. 55).

Em relação à hegemonia discriminatória, mencionarei situações semelhantes na minha entrada na Escola Especial da APÁS. Os novos profissionais dessa escola, no caso dos professores iniciantes, quando chegavam

recebiam na escola as famílias dos alunos surdos, também apresentavam preconceito em relação aos sujeitos surdos. Observo que durante o período em que permaneci como psicóloga surda dentro da instituição, presenciei muitas situações em que o estigma atribuído aos surdos podia ser vislumbrado em práticas como a mediação realizada em sala de aula junto com os alunos surdos por professores ouvintes, que se caracterizavam por serem desqualificadas e, muitas vezes, desrespeitosas.

Nesta mesma perspectiva Lane (1992, p. 78) ao mencionar sobre o colonialismo em relação ao abuso do poder dos educadores, cita:

[...] O professor reconhece a um determinado nível que tem de se confrontar, não com a criança meiga e ingênua em quem ele espera depositar todos os seus conhecimentos superiores, mas sim com o ser humano limitado que marcha ao som de outro tambor, podendo este fato ser considerado como uma agressão, ou como um sinal de distúrbios emocionais.

Ressalto que o meu contexto familiar, constituído por meus pais e irmãos, não apresentava a mesma visão que a sociedade hegemônica de menos-valia em relação aos surdos. Pelo contrário, sempre me incentivavam para enfrentar as barreiras da comunicação e os processos estigmatizantes, sendo vista aí como pessoa capaz, independente de falar todos os fonemas corretamente ou de não escrever tal qual a maioria dos ouvintes.

Sobre minha identidade, importante ressaltar que por muito tempo tentara apresentar uma identidade igual ao do ouvinte, sem resistir contra a sua ideologia ouvintista, disfarçando a surdez, negando as diferenças, sendo que este processo de negação não fazia bem para mim, pois tinha internalizado um sentimento de menos-valia. Não entendia o porquê. Sempre questionava porque da insatisfação que sentia, se era porque eu não progredia o suficiente e não fazia o meu melhor, se minha avaliação como sujeito surdo estava abaixo do esperado diante dos ouvintes. Também tentava analisar as relações dos saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes (Skliar, 1998). Contudo, não adiantava questionar juntos com meus colegas surdos, pois não sabiam explicar também. A resposta era sempre “vida de surdo é ser submetido ao poder da sociedade ouvinte”.

Interessante observar que durante o curso de Psicologia, ao estudar sobre o desenvolvimento psíquico, que apresenta dois elementos centrais, desenvolvimento cognitivo e construção da autoimagem, aprendi que ambos são muito importantes para o desenvolvimento da pessoa humana, para construção de sua identidade. Em relação ao meu desenvolvimento cognitivo, este não me incomodava muito, pois, tinha consciência da minha capacidade de compreender, já que adquiri autonomia nos estudos. Era claro que tinha desafios a vencer, vindos dos fatores causados pela surdez; não tinha dúvidas em relação a isso. Obviamente, eu apresentava dificuldades devido às barreiras de comunicação, que entendia advir de elementos exteriores, como a falta de acessibilidade. Porém, em relação ao outro elemento, da construção da autoimagem, por muito tempo mantive um sentimento de inadequação em relação aos diferentes contextos sociais marcados por um forte estigma em relação aos surdos.

Este sentimento de inadequação era reforçado em situações cotidianas como ao fazer uma leitura labial, quando tinha que manter um controle para seguir a coerência da mensagem, pois cada palavra me vinha com pensamento em imagens e suas associações, pois já tinha a experiência visual, mais elaborada que aconteceu depois que ensurdeci para conseguir entender e dar o retorno esperado, além de buscar a perfeição fonética na pronúncia das palavras que, por maior que fosse o meu esforço, percebia que ficava aquém da expectativa dos ouvintes.

Sobre o processo de dominância da experiência visual referido acima, devo enfatizar que este começara a fazer parte do meu pensamento desde que ensurdeci vindo a desenvolver uma melhor habilidade visual que, segundo Sacks (1990, p. 124) constitui-se no desenvolvimento da “percepção de movimento à percepção de padrões, da percepção de relação espacial à percepção de expressões faciais”.

A fim de ilustrar o processo, ressalto que quando eu estou no silêncio os meus mecanismos de atenção agem de forma ampla, pois quando fixo o meu pensamento em um objeto, por exemplo, tenho que selecionar vários pensamentos que vêm associados àquele objeto, devido às inúmeras informações e imagens, muitas vezes sem parâmetros e contexto lógico, que me deixavam muitas vezes perdida. Observo que junto aos meus amigos surdos

encontrei relatos de experiências semelhantes a que descrevi. E por termos os nossos tempos de conversações, conseguíamos encontrar a compreensão nas comunicações. E comecei a perceber grande identificação junto com os surdos: a forma de experiência visual.

Em decorrência desta identificação com os amigos surdos que começou a edificar-se de maneira mais intensa, comecei a sair mais com eles, nos encontrando nas igrejas, na Associação de Surdos de Curitiba, entre outros espaços públicos.

Também observo que me casei com um homem surdo e mesmo com filhos ouvintes começara a usar os artefatos culturais que, como cita STROBEL (2008, p. 37), “[...] constituem produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo.”

Desta feita, junto aos meus filhos, já passava a forma de relacionar com os pais surdos usando Português sinalizado, pois seguíamos a lógica da língua oral, já que tinha domínio maior na Língua Portuguesa e era a forma melhor de entender a fala de meus filhos ouvintes. E quando me relacionava com os surdos que não tinham domínio da língua oral, usava Libras.

Apresento aqui uma comparação entre a minha comunicação com meus filhos quando pequenos e hoje com as minhas três netas, Maria Clara (quatro anos), Amanda (dois anos) e Beatriz (um ano). Diferentemente de como atuei com meus filhos e como professora de Libras, fiz questão de ensinar Libras desde que elas nasceram e isso fortaleceu nossa comunicação mais específica.

Maria Clara desde cedo recebeu atenção e cuidados, pois sempre agia naturalmente em relação a minha surdez, mostrando minhas limitações nas falas delas, pois muitas vezes eu não entendia e explicava porque acontecia e pedia para repetir. Assim, Maria Clara foi aos poucos percebendo que a vovó Rita tinha algo diferente em relação a seu pai, sua mãe e tantas outras pessoas de seu convívio.

No início, ela falava comigo sem olhar para mim e por conta disso, não tinha respostas. Maria Clara ia aumentando o tom de voz, chegando a gritar e nada. Muitas vezes ficava irritada porque não era atendida. Quando, de repente, eu olhava para ela numa situação destas, por vezes ela já estava braba por eu não ter respondido imediatamente. E ao ser perguntado, respondia que me

chamava muitas vezes e eu não respondia. Então, eu com paciência e naturalidade, explicava que a vovó é surda, não escuta como ela e, por isso, não percebia que estava sendo chamada.

Esta explicação foi repetida infinitas vezes, como se fosse a primeira vez, até que Maria Clara assimilasse o significado deste discurso e desta realidade. Vencida esta primeira etapa, Maria Clara, sempre que necessita falar comigo, vem na minha frente, toca meu braço ou corpo, solicitando a minha atenção.

Maria Clara, muito esperta foi percebendo também que eu utilizava sinais (Libras) enquanto falava e passou, além de chamar a atenção para falar comigo se não fosse compreendida às vezes ela não pronunciava corretamente uma ou outra palavra não tão usual, ou com pouca dicção, que eu não compreendia mesmo prestando atenção nos seus lábios a mexer os bracinhos e mãos, como se tentasse soletrar de forma aleatória a sua comunicação, exagerando até na expressão facial, como eu fazia ao utilizar Libras. Mas, sem sucesso, pois ainda não está alfabetizada. Neste sentido pedia a ela que falasse mais devagar para que pudesse compreendê-la. Quando eu entendia, às vezes com auxílio de alguém, respondia falando e fazendo o sinal correspondente às palavras mencionadas, e pedia para Maria Clara repetir a palavra e o sinal.

Hoje, Maria Clara já tem um pequenino repertório de Língua de Sinais, e parece perceber que os sinais dizem algo correto e objetivo. E que não é só mexer os bracinhos.

No dia 20 de julho de 2014, Maria Clara, que estava no supermercado com seu pai, Bruno, de repente parou e falou que queria ser surda como a vovó Rita. O fato de a Maria Clara querer ser surda como a avó demonstra que está se identificando comigo. Isso me faz refletir sobre a naturalidade com que vivencio minha identidade surda, o que tem sido percebido e incorporado por ela.

Em relação aos grupos de surdos, em 1987 estava em foco o movimento surdo na Federação Mundial de Surdos (FMS)<sup>47</sup> e no Brasil estava começando a

---

<sup>47</sup> A FMS tem sua sede atual na Finlândia. Seus objetivos são a favor de uma política de identidade surda. Ela tem se posicionado objetivamente, pedindo às nações o respeito pelo direito de ser surdo, inclusive, propondo a adoção destes direitos em todos os campos de atividades sociais (Skliar, 1998, p. 68).

luta política<sup>48</sup> da comunidade surda (associações, instituições, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, a FENEIS), com os trabalhos dos Estudos Surdos. Como menciona Skliar (1998) começaram a valorizar a cultura, a história, as artes, os valores, os hábitos e a Língua de Sinais dos sujeitos surdos. Com isso o movimento dos surdos ganharam forças para lutar em prol de suas causas e ter um protagonismo político. Desta forma comecei a perceber que o sujeito surdo poderia ter um espaço com dignidade e a partir dessa consciência pude desenvolver várias ações.

No ano de 1999, eu e mais duas surdas realizamos o I Seminário de Surdos de Curitiba na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com a participação de quase todas as escolas que utilizavam o Bilinguismo, com alunos surdos, profissionais surdos e ouvintes ligados à comunidade surda, abordando os temas sobre cultura surda, identidade surda, sobre as diferenças de percepções dos valores entre surdos e ouvintes, importância da Libras nas comunicações familiares e com os docentes nas escolares de surdos, com teatro, danças e outras manifestações artísticas e culturais.

Em 2002 participei da organização do II Seminário de Surdos de Curitiba, em parceria com o Movimento “A Voz do Silêncio”, no Teatro Ópera de Arame, com a participação de vários palestrantes e também, dos surdos cegos.

Nestes I e II seminários foram visto que todos os surdos se sentiam orgulhosos de ter eventos próprios, onde os temas eram voltados para os surdos e sua subjetividade.

Em 2005, participei do II Seminário Paranaense de Surdos realizado na Vila Faxinal do Céu<sup>49</sup>, em Pinhão, no Paraná, que foi voltado para os surdos, professores da rede pública e privada, pais e comunidade em geral. Os palestrantes, todos surdos, levaram para discussão temas como direitos humanos e a luta pela total cidadania dos surdos. Foram tratados ainda questões acerca

---

<sup>48</sup> Luta política: estas lutas políticas se referem aos esforços em favor da educação, da adoção da Língua de Sinais nas escolas e do respeito aos direitos humanos dos surdos (Rangel, 2012, p. 213).

<sup>49</sup> O espaço de Faxinal do Céu foi resultado da construção da Usina Hidrelétrica Governador Bento Munhoz da Rocha. As casas dos antigos moradores foram transformados em alojamentos. Este espaço foi fundado em 1995 e recebia grupos de mais de 300 pessoas para seminários, congressos e outros eventos de grande porte do Estado, oferecendo toda a infraestrutura necessária. Atualmente encontra-se fechado. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1133883> Acesso em: 12 set. 2014.



dos espaços surdos, cultura e identidade surdas, sua língua e a importância de se ter uma escola bilíngue para os surdos. Atores surdos vindos de todo Brasil apresentaram peças de teatro e danças típicas.

Todos os eventos culturais de que participei nesta trajetória de minha vida deram-me uma percepção diferente, pois houve uma grande transformação do como ser um sujeito surdo indo da descentralização de uma cultura, a ouvinte, para possuir outra cultura, a cultura surda, como cita Perlin (2004, p.76 e 77):

[...] na busca da diferença e identificação, em uma ansiedade e uma angústia provocadas pela presença que investe na forma de vida do surdo, sua percepção, sua penetração. A cultura surda é, então, a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

Nesta perceptiva, as narrativas de exclusão, de opressão, de estereótipos lutando contra a violência silenciosa<sup>50</sup> (Perlin, 2004), que relatei neste capítulo me oportunizaram, por meio da minha alteridade, vivenciar minha transformação cultural, valorizando a cultura surda e assim, podendo expor minha subjetividade já com as marcas da diferença, e constituindo a afirmação da minha identidade surda com orgulho e dignidade.

De acordo com a primeira pesquisadora surda do Brasil e da América do Sul, Perlin (1998), sobre as múltiplas identidades surdas, pertenço à categoria da identidade surda híbrida, pois, nasci ouvinte e tive oportunidade de conhecer a estrutura do Português falado e da língua oral, e com a minha experiência visual, posteriormente passar a ter Língua de Sinais. Ao me identificar com Perlin (1998, p.64), mostro sua experiência que é similar à minha:

Isso não é tão fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em Português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte

---

<sup>50</sup> Violência silenciosa: violência contra a cultura surda marcada por meio da história, eliminação vital dos surdos, proibição do uso de Língua de Sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes (PERLIN, 2004, p. 79).

de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades.

Outro relato de outra pesquisadora surda Andreis-Witkoski (2011), que também pertence à categoria da identidade surda híbrida cita:

[...] “ao adentrar a comunidade surda e aprender a Língua de Sinais, construí junto aos surdos minha própria híbrida identidade surda. Conheci a cultura surda e reconheci a importância da Língua de Sinais, a qual além de intrinsecamente participar do processo da reconstrução identitária, me possibilitou a equidade de informações, na medida em que pela modalidade visual, com o uso de intérprete em Língua de Sinais passei a ter acesso a inúmeras informações que via sonora não alcançava mais em plenitude”.

E com a identidade surda consolidada e como surda bilíngue, usuária da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita (KARNOPP, 2004, p. 106), que utilizo no meu trabalho atual como servidora pública na UTFPR, em Curitiba (em outras ocasiões, quando predomina a oralidade no meio ouvinte em convívio com os surdos, segue a estrutura da Língua Portuguesa, uso o bimodalismo ou peço para amigos utilizarem, para facilitar a articulação da língua falada), tenho mais forças para ter acesso à sociedade em geral e exercer a minha cidadania.

Quanto ao uso da Língua Portuguesa escrita, considero ser muito importante para o acesso ao mundo do conhecimento. A escrita é o meu acesso, é meu “ouvido”, pois por meio da leitura posso ter uma base segura de informações. Depois de muitos anos, adquiri o domínio instrumental da língua, mas ainda hoje necessito da mediação na construção de um texto formal. Considero que muitos surdos encontram esta mesma dificuldade, pois têm como L1 a LIBRAS. O pleno domínio da Língua Portuguesa, encontramos em surdos que perderam a audição já na vida adulta. Isso, em nada é demérito, pois mesmo pessoas ouvintes e fluentes necessitam de revisões em seus textos formais. Exemplo disso é que jornais e livros contam com revisores profissionais para atender os critérios formais da língua. Este fato não deve ser utilizado como “desculpa” para que o surdo não aprimore o domínio de sua língua. Mas deve haver o entendimento de que o processo do letramento acontece ao longo de toda vida.

#### 4.8.1 Novamente na universidade: Letras-Libras

O meu objetivo para decidir realizar o curso de graduação em Licenciatura de Letras-Libras na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina, com duração de quatro anos, em 2006, foi conhecer profundamente a Língua Brasileira de Sinais e sua gramática para poder ajudar mais na minha comunicação e entender melhor os meus pacientes surdos, na clínica como psicóloga.

Interessante observar que comunidade surda, por meio das histórias passadas, impulsionaram a criação da Lei da Libras em decorrência dos movimentos surdos (Quadros, 2009). E por esse motivo, eu acreditei que ao aprender de maneira aprofundada Libras ajudaria muito a entender as riquezas culturais dentro da comunidade. Também esta formação como professora contribuiria para eu exercer a docência no ensino da Língua de Sinais, como primeira e/ou segunda língua.

Minha grande motivação no curso de licenciatura em Letras-Libras advinha da construção de conhecimentos sobre as políticas de inclusão social, informações sobre as epistemologias relacionadas às narrativas do “ser surdo”<sup>51</sup>, da sua diferença, cultura, identidade, pedagogia, leis, educação inclusiva, sua política, e do desejo de poder, principalmente, me comunicar melhor com o povo surdo<sup>52</sup>, dentro do espaço dos surdos em que consegui participar.

Observo que iniciei o curso de Letra-Libras no dia 27 de outubro de 2006, juntamente com outros quinhentos alunos surdos e ouvintes nos nove polos das instituições em todo o Brasil, sob a coordenação geral de Ronice Quadros. Em Florianópolis havia duas turmas de 30 alunos cada e as aulas presenciais eram realizadas a cada quinze dias, aos sábados, na UFSC. Vinham surdos de cidades do Paraná e de Santa Catarina. De Curitiba, eram sete alunos surdos.

As equipes dos profissionais em todos os polos eram compostas de: coordenadores, professores surdos e professores ouvintes, tutores e intérpretes.

---

<sup>51</sup> Ser surdo”: o sentido faz do estar sendo surdo um aspecto vivencial. Ou seja, esse aspecto surge como elemento das narrativas quando elas afirmam aquilo que consideramos essencial à identidade surda (JUAN EUGENIO, 2003).

<sup>52</sup> Povo surdo: “um conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam Língua de Sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado” (STROBEL, 2006, p. 6).

As aulas presenciais nos sábados correspondiam a 30% da carga horária e os outros 70% era no formato de encontros virtuais (em chats, fóruns, contato, e-mails), dos quais cada aluno precisava cumprir vinte horas por semana para completar os 100% de carga horária.

Por ser um curso a distância, todos os alunos deveriam ter seu próprio computador para poder ter acesso ao Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), onde recebíamos o conteúdo de todas as disciplinas, que podíamos explorar, colocando as dúvidas das disciplinas e era o canal de comunicação com apoio técnico e com a equipe de ensino. Compartilhávamos as novas descobertas nos fóruns do “espaço da equipe de ensino” e cada aluno teria que ter atitudes de colaboração no ambiente.

Em relação ao nosso planejamento, tínhamos reunião presencial nos sábados a cada quinze dias, em Florianópolis, e recebíamos atividades com orientações dos professores da disciplina para estudar durante a semana virtualmente. E nessas aulas presenciais havia videoconferências para os nove polos do Brasil, apresentadas pelos professores surdos e com os professores ouvintes. A tradução em Libras era feita pelos intérpretes.

Como recurso tínhamos o texto-base e textos complementares de cada disciplina na Língua Portuguesa, hipermídia com ou sem vídeos em Libras ou na modalidade escrita, também em Língua Portuguesa. Recebíamos em cada disciplina um DVD com vídeos em Libras para estudar em casa e interagir nos fóruns com os colegas. E por fim, recebíamos material didático impresso, on-line e em DVD.

Com o objetivo de apresentar uma panorâmica da estrutura de funcionamento do curso, a seguir o descrevo em detalhes. Posteriormente, mencionarei a dinâmica do ensino junto com meus ex-colegas.

Neste sentido destaco que desde a primeira aula, ministrada pela professora surda Shirley Vilhalva, o nosso grupo de cinquenta oito colegas surdos e dois colegas ouvintes, encontrou uma estrutura preparada para o ensino bilíngue, além de profissionais que partilhavam em suas mediações, práticas alicerçadas na abordagem socioantropológica da surdez, o que refletia em uma autoestima geral do grupo.

Nestes quatros anos, as aulas presenciais aos sábados, muito acrescentaram na formação de conhecimentos do grupo, por ser um ensino mediado por meio da Língua de Sinais. Os encontros informais, após as aulas, também significavam uma fonte rica de compartilhamento do acervo cultural trazidos por cada colega surdo, o que contribuiu para o fortalecimento das diferentes identidades surdas de cada integrante do grupo.

Importante ressaltar a importância do nosso grupo também na produção de conhecimentos. Sobre este ponto, observo que uma das dificuldades encontradas durante as aulas referia-se à ausência de sinais específicos para a abordagem de diferentes conteúdos nas disciplinas. Diante desta lacuna, o nosso grupo em Florianópolis, assim como nos outros polos, reunia-se para criar, em caráter provisório, alguns dos sinais faltantes que eram urgentes, e que eram compartilhados nas aulas presenciais sincronizadas por meio das videoconferências. Desta forma, nestes espaços de tempo, em que os surdos do Brasil inteiro podiam estabelecer contatos, os sinais criados eram apresentados e avaliados. A partir desta avaliação os sinais eram por nos convencionados como padrão. Depois disso, eram disponibilizados no Glossário dentro do AVEA.

Sobre esta ausência de sinais, importante ressaltar que o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão do sujeito surdo e do direito a um ensino Bilíngue, na Legislação Federal Brasileira ocorreu por meio da Lei nº 10.436/2002, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, o que demonstra o quanto é recente. Desta feita, concordo com a argumentação tecida pela pesquisadora surda Andreis-Witkoski, segundo a qual:

[...] na outra instituição que trabalhava como intérprete, ocorrera uma visita de alunos do curso Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, e que este encontro havia sido bom “porque eles ajudaram muito em Língua de Sinais, ensinando alguns sinais” para ela. Ingenuamente, ou por absoluta condição acrítica, o que, para o ensino e a aprendizagem redundava no mesmo, confirmou que não possuía suficiente vocabulário específico de Língua Portuguesa em Libras, apesar de estar em sala de aula ministrando esta disciplina.

Outra dificuldade enfrentada pelo grupo, no AVEA, foi que inicialmente tínhamos que realizar atividades no fórum na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Estas atividades contavam com participação de poucos colegas

surdos, em decorrência do constrangimento que sentiam ao escrever. A maioria apresentava traumas em relação à produção de texto realizada no período escolar, na medida em que foram muitas vezes ridicularizados pelo tipo de escrita que apresentavam. Porém, quando foi explicado que a diferença do texto da maioria dos surdos em relação aos ouvintes decorre do fato de que a mesma apresenta forte influência da Libras, entendemos ser uma dificuldade que ocorre por a Língua Portuguesa ser a segunda língua do surdo e Libras a primeira. A partir desta compreensão, todos passaram a escrever sem constrangimento.

A resistência apresentada pelos acadêmicos, que no início não queriam realizar as atividades escritas nos fóruns, advinha do fato de que tinham dificuldades em escrever na Língua Portuguesa. Desta forma, a influência da Libras na escrita da Língua Portuguesa sempre foi perspectivada negativamente, sem considerar que no uso desta pelo sujeito surdo como segunda língua obviamente, estão impressas as marcas da sua identidade (GESSER, 2009b, p. 296). Sobre tal fenômeno, Gesser (2009) ressalta que este não se restringe aos surdos, mas atinge também a outras culturas e línguas minoritárias. Ainda sobre esta questão, também a pesquisadora Maher (1996) confirma, ao falar especificamente sobre o “Português índio”, que também neste grupo ocorrem conflitos.

Sobre a duração das disciplinas, importante observar, que cada uma durava somente um mês e meio, com textos em Língua Portuguesa e nem todos os alunos surdos alcançavam conhecer todos os conceitos do texto de cada disciplina, pois rapidamente novo módulo se iniciava.

A tutora incentivava bastante o aumento das participações. E meus colegas surdos e eu, que podíamos ter uma compreensão ao ler os textos na Língua Portuguesa em tempo curto, começamos a ajudar, realizando a tradução dos textos estudados para Libras para postar no fórum. E depois que introduziram vídeos em Libras com a tradução, os alunos surdos começaram a entender melhor e a poder realizar as atividades com aqueles textos. A UFSC, também passou a providenciar vídeos com traduções em Libras. Aos poucos todos os alunos já estavam dominando o espaço no fórum, postando seus próprios vídeos em Libras. Até as provas objetivas, depois de algum tempo deixaram de ser realizadas na Língua Portuguesa, passando a ser realizadas somente em Libras.

Tivemos todas as disciplinas ao longo de quatro anos e tudo foi realizado nas duas Línguas (Libras e Língua Portuguesa) com ensino de qualidade dentro da pedagogia surda, utilizando o fórum, videoconferências com os professores bilíngues, tutor (a) surdo(a) e intérpretes.

Formei-me em 2010, em Florianópolis.

Na colação de grau e na festa da formatura contei com a presença de meus familiares e amigos. Neste evento havia cinquenta e cinco formandos surdos e um ouvinte, todos acompanhados de seus familiares. E todos ali usavam Libras. Parecia um “mar de mãos”, pois a alegria de todos os participantes mostrava uma liberação natural da língua devido ao orgulho.

#### 4.8.2 Atuação como professora e tutora de Libras

Em 2008 teve início a segunda turma do mesmo curso de Licenciatura em Letras-Libras pela UFSC. Eram 450 alunos de Licenciatura em Letras - Libras e mais 450 alunos da primeira turma de Bacharelado, com a intenção de também graduar intérpretes de Português-Libras, sob a coordenação de Marianne Stumpf.

E foi organizado o polo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na modalidade a distância, com uma equipe de profissionais sob a coordenação de Sueli Fernandes e Laura Moreira, tendo como tutora do Bacharelado, Marta Proença Filietaz, e como intérpretes, Márcia de Poll e Israel Bispo. Eu ingressei neste polo como tutora da licenciatura de Letras-Libras, para atuar com vinte e nove alunos surdos e um aluno ouvinte, com o objetivo de acompanhá-los no acesso ao ensino superior, e como professora de Libras para atuar nas disciplinas obrigatórias da licenciatura.

No polo da UFPR, as aulas aconteciam aos sábados e domingos, a cada quinze dias. E os estudantes surdos já tinham outra formação superior como Pedagogia, Administração, licenciatura em Geografia, e outros em formação em Psicologia e Logística. Outra parte dos alunos estava entrando pela primeira vez no ensino superior e muitos deles, por estarem há muito tempo sem estudar, voltaram a fazê-lo para se preparar para ingressar nesse curso, no qual foram aprovados por meio de prova de vestibular em Libras.

Por ser um curso de modalidade a distância, com os mesmos recursos do primeiro curso em que estudei na UFSC, como videoconferência, DVD em Libras e cadernos pedagógicos, os alunos surdos de Curitiba, no início tiveram um grande desafio. Por lhes faltar informações mais específicas para um entendimento mais rápido dos temas estudados, precisaram correr contra o tempo para entender os conteúdos e poder participar nos fóruns diariamente. Apesar de todos os recursos tecnológicos oferecidos, e que garantiam a qualidade de ensino com a metodologia bilíngue, e da confiança no desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos e o respeito ao direito linguístico demonstrados pela equipe do polo UFPR, os alunos surdos tiveram que enfrentar vários desafios pessoais marcados pelas suas histórias de vida, nas quais os deficientes auditivos eram tidos como seres que precisavam ser normalizados. E a minha experiência como psicóloga serviu de base para aliviar as sequelas irreparáveis causadas pela sociedade normalizadora, da qual também fui vítima. Para que um estudante surdo possa adquirir rapidamente a aprendizagem, necessita se tornar forte emocionalmente. Para isso, tentava ajudá-los a entender que os conflitos que enfrentaram faziam parte da história cultural de todos os surdos devido ao controle e ao poder da sociedade ouvintista, confirmando que ainda hoje tentam classificar o surdo como deficiente. Por fim, explicava que devemos compreender os conflitos que constituem a história cultural dos surdos. Isso requer entender os interesses do poder que estão em jogo ao se perpetuar o mito de que os surdos são deficientes e incapazes. Devemos saber identificar e classificar o ouvido deficiente, jamais o sujeito que o carrega. Desta forma, conseguia orientá-los no sentido de entender a formação do sujeito surdo dentro da visão antropológica, as sequelas irreparáveis como consequências do modelo clínico terapêutico e a importância da Libras como língua natural, como ressalta a pesquisadora surda Andreis-Witkoski (2012, p. 81-82):

[ ] com essa formação é que tenham uma identidade surda suficientemente consolidada, que possibilite o enfrentamento dos preconceitos e estigmas que, invariavelmente acabarão encontrando também neste contexto educacional, conseguindo inclusive lidar emocionalmente com as barreiras relacionadas, interligadas à diferença linguística.



Nesta época frequentava a graduação em Letras-Libras (dois anos estudando), e isso me deu base com suporte acadêmico.

No polo UFPR, todos os profissionais usavam Libras, desde a coordenadora do curso, colegas ouvintes do curso de tradução/interpretação do Bacharelado, intérpretes e até os estagiários ouvintes, que favoreciam um ambiente de satisfação geral, principalmente entre os pares surdos, oportunizando grandes mudanças pessoais e forte sentimento de autoestima.

Nesta mesma perspectiva, Andreis-Witkoski (2012, p.86) por meio das entrevistas com os alunos surdos do Curso de Letras-Libras relata:

Para mim o melhor é dentro LETRAS-LIBRAS a sala própria para surdos professor Libras, tutor Libras. O aluno surdo junto com os ouvintes se sente mal, no Letras-Libras é gostoso é maravilhoso. Igual o que ouvinte sente no seu grupo, surdo sente igual dentro do grupo surdo.

Em relação ao ambiente, valorizando a cultura surda, a mesma pesquisadora usou em seu livro os depoimentos de alunos surdos citando:

A troca era excelente, com tutor surdo também, aprende claro, gostoso grupo surdo, com grupo ouvinte é triste, saudade dos encontros, é cultura, é conversar, legal, mostra que o surdo é capaz, é inteligente, pedagogia pessoalmente ótima.

Em relação à falta de sinais específicos da disciplina, os alunos surdos e o aluno ouvinte, se ressentiram com a falta de sinais para os jargões relativos aos temas estudados. Mas quando terminávamos com as atividades, os alunos surdos se prontificavam a se reunir para convencionar os sinais específicos de caráter provisório que depois eram colocados no fórum e no glossário do AVEA. E nas aulas presenciais, eram passados aos alunos surdos e ouvintes no Brasil inteiro por meio da vídeoconferência. Os sinais convencionados tornaram-se sinais padrão que usamos até hoje.

Depois dos grandes desafios enfrentados, finalmente se formaram com muita honra e orgulho, no dia 26 de outubro de 2012 (anexo 2.16.1), em Curitiba, Paraná.

Em 2011 fui admitida por concurso, como professora substituta na UFPR, e lá atuei durante dois anos. Esse concurso se deu em cumprimento ao Decreto nº 5.626, que estabelece o direito de uma educação bilíngue, a Libras e a

modalidade escrita da Língua Portuguesa, como línguas de instrução utilizadas durante todo o processo educativo do aluno surdo (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 91). Por esse motivo, todos os cursos de licenciatura dessa instituição, obrigatoriamente, teriam uma disciplina de Libras.

A entrada na UFPR foi um grande marco para mim, pois estava decidida a seguir a profissão de professora de Libras, por estar bem consciente e orgulhosa da minha identidade surda, diferente de tempos atrás, quando não tinha muitas informações referentes à Língua de Sinais Brasileira. E sendo professora, passaria para os alunos ouvintes nesta Instituição, a língua, cultura e identidade surdas, as leis, a política educacional no Brasil em relação ao sujeito surdo para que os alunos ouvintes pudessem conhecer bem essa realidade para atender os alunos no ensino regular.

Atuei durante dois anos e adquiri muitas experiências diferentes dentro da sala de aula. Foi um desafio grande, pois, sendo a Libras de modalidade visual-espacial, possibilitou perceber que os alunos ouvintes têm hábitos diferentes em relação ao visual.

Como exemplo, alunos que são mais auditivos, isto é, têm tendência mais a ouvir do que a observar o espaço, geralmente, apresentam mais dificuldades nas expressões faciais e na soletração do alfabeto manual, que são os elementos importantes da Libras.

O silêncio durante a aula de Libras, inicialmente, causava estranheza para os alunos ouvintes, principalmente aos que nunca tinham tido contato com os surdos, pois a comunicação é feita com as mãos e não com sons da língua oral.

Durante a trajetória como professora de Libras na UFPR, aprendi muito com as colegas de profissão e tive monitores surdos e ouvintes que acompanharam a minha caminhada no trabalho me dando muitas experiências.

Percebo que há necessidade de uma carga horária maior da disciplina Libras (Andreis-Witkoski, 2013) para que haja um trabalho mais efetivo na perspectiva bilíngue.

Sobre essa necessidade a pesquisadora Andreis-Witkoski (2013, p.93) menciona [...] em decorrência da adoção de uma carga horária mínima, fica impossibilitado o aprofundamento prático, teórico e epistemológico da Libras.

A experiência em traduzir para Libras os textos na Língua Portuguesa me possibilitou realizar junto com doutoranda Noemi Ansay<sup>53</sup>, a tradução em Libras do seu livro de poesia, *Ciranda das Letras: a poética do alfabeto* (anexo 2.22).

A ideia de traduzir surgiu da minha convivência de mais 20 anos de trabalho dentro da área da surdez com Noemi N. Ansay. O objetivo foi o de oferecer acesso ao mundo da literatura, à comunidade surda e aos sujeitos surdos. Com a tradução em Libras, o livro contém imagens, uma para cada letra do alfabeto, dos vinte e seis poemas, construídas pela designer finlandesa Mari Suoheimo.

#### 4.8.3 Mestrado, novos horizontes...

No dia 31 de março de 2012 iniciei o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR (ANEXO 2.24), linha de pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Vale destacar que fui a primeira surda a realizar o mestrado no setor da Educação na UFPR.

A dissertação, “História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções”, foi produzida com o acompanhamento do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), em especial no quesito de intérpretes de Libras, proporcionando assim a acessibilidade necessária.

Com uma turma de quinze de alunos ouvintes e um intérprete, iniciei o estudo das disciplinas participando nos seminários de todas as disciplinas, com uma postura de enfrentamento com autonomia, pois estava ciente que uma das filosofias da UFPR é que se espera que cada aluno da pós-graduação tenha um perfil de autonomia nos estudos.

A presença do intérprete (anexo 2.23.4) foi muito valiosa, pois como explicara anteriormente, não foi viável utilizar somente a leitura labial em grupos grandes para ter um ótimo domínio dos conteúdos devido às barreiras da

---

<sup>53</sup> Ansay: professora Noemy do Nascimento Ansay, da Faculdade de Artes do Paraná/Unespar. Mestrado em Educação pela UFPR, Musicoterapeuta e Psicopedagoga. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216>.

comunicação que a leitura labial acarreta. Neste caso, a presença de um intérprete foi necessário durante as quatro horas seguidas em cada dia das disciplinas.

Sobre as relações que se estabeleceram entre os colegas ouvintes e eu, percebia que existia da parte deles interesse para aprender Libras, sendo que alguns deles procuravam conversar comigo por meio dessa linguagem.

As professoras de cada disciplina, se de início pareciam não conhecer o sujeito surdo e apresentar certa reação de estranhamento, ao me conhecerem melhor, por meio das exposições do meu texto na sala de aula, das minhas mediações, notava que passaram a perceber que eu tinha capacidades para estar como aluna no mestrado. Observo também, minhas falas eram sinalizadas em sala de aula sendo traduzidas, em Libras, pelo intérprete Aldemar Costa.

Como aluna do mestrado, vale destacar que os meus maiores desafios foram as leituras de três ou mais textos ou livros com mais de cem páginas cada, por semana, pois como surda precisava correr contra o tempo para adquirir milhares de informações<sup>54</sup> em curto espaço de tempo. Quando menciono ler textos, pretendo apresentar como o pesquisador Leite (2007) explica, que para ter um entendimento do texto é necessário ter uma noção de uma sequência linguística para compreensão da linguística textual da ambiguidade, coesão, forma (palavra, expressão, frase), coerência, conteúdos, intencionalidade, aceitabilidade, cooperação, grau de informação, situação, intertextualidade, princípio, eficiência e eficácia. Ao iniciar as leituras procurava a coerência lógica de cada conteúdo e quando não entendia, buscava complementar o conhecimento pela internet<sup>55</sup>. Depois retornava várias vezes e só então, continuava para seguir o raciocínio total do texto. Desta forma, por uma questão linguística, especialmente de domínio dos diferentes tipos de escrita de cada autor, alguns mais leves, outros linguisticamente mais difíceis, assim, e em determinados momentos, por falta de conhecimentos acoplados ao conteúdo apresentado, o tempo de leitura gasto era excessivamente grande. Importante

---

<sup>54</sup> Informações: a falta de maior acessibilidade para um sujeito surdo no mundo da comunicação.

<sup>55</sup> Pela internet buscava informações ligadas aos conteúdos, tentando encontrar textos com as comparações para uma maior compressão. Também, usava dicionários, com as semióticas ligadas aos conteúdos procurados

destacar que, em relação a este tempo maior que o sujeito surdo necessita para ter um domínio de conteúdos das pesquisas do mestrado, as pesquisadoras Laura Moreira e Sueli Fernandes, ambas do PROGRAD/NAPNE<sup>56</sup>, flexibilizaram o trabalho do intérprete na ajuda com os textos, a fim de suprir esta dificuldade. Desta forma, eu lia o texto, o intérprete também realizava previamente a mesma leitura, para em um encontro agendado discutir o mesmo buscando sanar as dúvidas de cada texto.

Vale destacar que a escrita portuguesa para mim é o meu ouvido direito /esquerdo, pois antes de fazer a leitura labial eu preciso ler a escrita e é a forma onde recebo todas as informações necessárias. Sobre o Português, Quadros (2006, p.23) cita:

O Português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e de e-mails.

Desde que ensurdeci, a escrita portuguesa fez parte na minha vida. Estava nos rótulos colocados embaixo de cada figura, durante a alfabetização juntamente com a terapia da fala oral, diariamente em casa com minha mãe, depois foi continuada pelas professoras de reforço, e atualmente faz parte diretamente, nas informações gerais.

Foi de grande valia a motivação para ler dada por meus irmãos e pais, pois eu não podia ficar de fora. E sempre lia as revistas, jornais e livros que eram partilhados por todos em casa de minha família, interagindo com os comentários sobre os que líamos. E na entrada no mestrado, as leituras de livros e textos fizeram parte, diariamente, e acrescentadas cada vez mais.

Mesmo com todas as mediações que recebi para aprender a ter boa leitura da escrita portuguesa, os fatores relacionados à minha surdez contribuíram de certa forma para o desafio maior de entender os conteúdos no início do estudo,

---

<sup>56</sup> Prograd/Napne: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais.

devido ao curto prazo que cada aluno tinha, pois faz parte do processo do estudo. E mesmo precisando de um tempo maior, no final consegui atingir os objetivos.

Atualmente, depois de dois anos no mestrado, tenho mais facilidade e rapidez para compreender a essência de cada capítulo, o que ajudou muito na produção do texto desta dissertação. E, é claro que, continuo apresentando erros da coerência linguística. Mas para amenizar isto conto com a ajuda de Laís Guebur, Maria Augusta Bolsanello, Noemi Ansay, e Sílvia Andreis Witkoski. Os encontros com as minhas orientadoras, Doutora Maria Augusta Bolsanello e Doutora Clara Brener Mindal (anexo 2.25) muito me enriqueceram para a execução do presente texto.

E de acordo com o procedimento metodológico, a narrativa escrita é foco dessa pesquisa, que me deu grande oportunidade de criar espaço para aperfeiçoar a escrita portuguesa por meio das histórias de vida, realizando análise e permitindo uma autorreflexão acerca dos momentos mais importantes de minha vida profissional.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA AUTOFORMAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SUJEITOS SURDO E OUTROS PROFISSIONAIS**

Entrar em contato com minha trajetória de vida, por meio da pesquisa do mestrado, fez-me ressignificar o sentido da minha vida pessoal e profissional. Josso (2004, p. 248) afirma que, no seu caso, a experiência de fazer uma investigação autobiográfica suscitou ‘um profundo “arrumar a casa” interior e exterior’, visto que todos os registros da minha humanidade estavam aí implicados.

No meu caso, a experiência narrativa por meio da escrita, levou-me a reconstruir as etapas do meu desenvolvimento, refletir sobre a sociedade onde estava inserida, a estrutura familiar a que pertencia, os profissionais com os quais me relatei, os espaços escolares que frequentei e minha atuação como profissional na área da Psicologia e da educação. Todos estes aspectos foram fundamentais na construção da minha identidade como mulher, surda, mãe, avó, psicóloga e professora.

No capítulo 4 dessa dissertação fiz um relato da minha vida desde a infância até o momento do mestrado, narrando os fatos mais significativos relacionados a minha surdez e minha formação pessoal e profissional.

Nestas considerações finais tenho a pretensão de organizar de forma sistemática as contribuições da minha pesquisa relacionadas à autoformação, a formação da família ouvinte com filhos surdos, a formação profissional de sujeitos surdos e para formação de outros profissionais que atuam na área.

Quanto à autoformação, as contribuições da pesquisa foram imensas, uma oportunidade de refletir sobre mim mesma, repensando sobre momentos importantes da minha vida.

Desconstruir e reconstruir exige a formação de uma rede interpretativa. Rever o passado em alguns momentos pode ser dolorido e difícil, mas é fundamental no processo de “reinventar-se”, como no poema de Cecília Meireles (1983). A opção pela metodologia da História de Vida como projeto de conhecimento, objetiva um processo de mudança do pesquisador, por meio de procedimentos metodológicos de pesquisa-formação articulados à construção de

uma história de vida. Por meio dessa metodologia, é possível refletir sobre a formação, a autoformação e suas características.

Assim, essa metodologia foi um convite para um caminhar para mim mesma tal como relata Josso (2010) a respeito de seu próprio processo. E uma oportunidade para o autoconhecimento e conhecimento da minha própria subjetividade. Josso (2004, p. 223) diz que “no processo de pesquisa-formação, o indício do início de uma produção de conhecimento intersubjetiva é a utilização de algumas palavras que parecem ser adequadas a cada um dos participantes e que servem de referencial para discutir e questionar ideias colocadas em discussão”.

Neste aspecto, percebi de maneira marcante que o processo de investigação de minha formação como pesquisadora levou a um fortalecimento da minha identidade surda e a um processo de conhecimento e aprendizagem. Ou seja, ao longo do processo me perguntei: no que esta pesquisa pode contribuir para me fazer uma pessoa melhor? O que me levou a escolher a profissão de psicóloga? Como, a partir dos meus conhecimentos, poderia contribuir com os sujeitos surdos e com os profissionais que atuam na área?

Desta maneira, pude inferir que a metodologia escolhida contribuía para explicitar as singularidades do sujeito surdo e as vicissitudes de sua formação, e desta forma, consegui vislumbrar aspectos que envolviam o povo surdo, a comunidade surda e outras áreas do conhecimento. Percebi que autoformação e formação constituem-se em um processo que leva em conta espaços e tempos e as diferentes dimensões do próprio sujeito, como menciona Josso (2010), com base em Warschauer. Neste processo de narrativa, pude constatar a importância das mediações realizadas pela família, pelos amigos e pelos profissionais da área da surdez e de outras áreas. Foram mediadores imprescindíveis para a minha formação como pessoa e como profissional.

Neste caso, a formação da família ouvinte que tenha um filho surdo, precisa receber uma atenção especial. Os pais ouvintes, em geral, não sabem como interagir com uma criança surda e a fase inicial desse relacionamento é marcado por frustrações e dificuldades. No entanto, é necessário que a família consciente da sua importância, busque informações com a comunidade surda, outros pais e profissionais da área. Uma mediação qualificada é a chave para construir uma relação afetiva, de aprendizagem e de saúde mental.



De acordo com os estudos de Vygotsky (1983, 1993, 1994), Luria (1986,1990) e Feuerstein (1998) a mediação contribui para a construção de novos conhecimentos e a ressignificação dos estímulos recebidos do meio ambiente.

No meu caso, durante minha infância contei com a mediação dos meus pais e irmãos<sup>57</sup> (ANEXO 1), que tiveram um papel fundamental na construção do meu desenvolvimento cognitivo e do meu conhecimento de mundo. Segundo Buscaglia (1993, p. 78), a família “desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e das suas instituições.” A família que tem um filho surdo, no início, tem um sentimento de perda, frustração e rejeição. Mas, com o passar do tempo, precisa superar e aceitar o filho surdo e investir profundamente em sua formação, caso contrário, isso poderá acarretar danos emocionais para a criança, prejudicando sua vida como um todo.

Minhas experiências infantis revelam que a mediação é um ponto-chave para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Minha família sempre se preocupou em definir conceitos e intermediar informações. Meus pais e meus três irmãos exerceram um papel fundamental no sentido de pertencimento dentro da família. Hoje, no relacionamento com meus filhos, nora, genro e netas vejo o reflexo positivo das mediações familiares desde a minha infância, no sentido de alcançar autonomia. Assim, a pesquisa indica que crianças surdas necessitam de mediações familiares de qualidade, que aceitem a surdez e tenham um compromisso com a sua educação. A mediação necessita ser gradativa, levando em conta a idade da criança, seus interesses e seu ritmo de aprendizagem.

A família tem um papel fundamental na formação da criança, ela precisa prepará-la para o ingresso na escola e buscar conhecimentos a respeito da área, as leis direcionadas aos sujeitos surdos, as propostas educacionais, o engajamento a associações de surdos, ou seja, precisa conhecer uma nova realidade, um novo mundo.

Dentro do aspecto da formação de profissionais surdos, minha investigação pode trazer contribuições no sentido de oferecer dados que auxiliem na formação adequada dos sujeitos surdos. Assim como relatei minha trajetória de vida, penso

---

<sup>57</sup> Meus três irmãos fizeram um relato sobre o relacionamento comigo ao longo dos anos. Este material encontra-se no Anexo 1.

que outros surdos podem fazer investigações com a metodologia de história de vida, contribuindo para a formação de novas gerações.

É obvio que as histórias de vida são distintas, e marcadas por diferentes fatores, Josso (2010, p. 101) afirma que a “Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática mudança individual ou coletiva. [...]” Desta maneira, a metodologia pesquisa-formação promove mudanças pessoais e grupais, e sua preocupação é articular o conhecimento e a mudança numa mesma sequência temporal, um saber integrado.

A narrativa realizada no capítulo 4 a respeito da minha vida mostra que conhecer a história do povo surdo, da comunidade surda, da educação dos surdos, das associações dos surdos, dos movimentos sociais dos surdos é importante na tomada de consciência individual e coletiva da realidade para tomar as decisões para uma formação mais adequada.

A superação do senso comum e o avanço na aprendizagem são peças chaves na profissionalização das pessoas surdas. O exercício de todas as profissões exige um saber-fazer, ou seja, uma série de saberes “[...] que tivemos que adquirir, manusear e adaptar à variabilidade dos contextos de prática” (JOSSO, 2010, p. 197).

Podemos aprender de muitas maneiras e com diferentes recursos. Aprendemos com outras pessoas, observando terceiros, ou também no caso da pesquisa autobiográfica, conosco mesmos. A partir de experiências acumuladas, criamos suportes para novas aprendizagens, para aprender a aprender, que exige uma auto-observação, que leva a uma conscientização do que sabemos e fazemos, e isto é utilizado como base para autonomia do sujeito em outras aprendizagens (JOSSO, 2010).

Sujeitos surdos demonstram uma tendência a ser dependentes. Isso ocorre, porque historicamente as práticas familiares, escolares e da sociedade, viam o surdo como um ser que precisa ser normalizado e não um sujeito que é capaz de construir sua própria história.

A narrativa da minha vida mostra que muitas vezes fui tratada como incapaz. Os familiares dos pacientes e os próprios surdos, no início, não acreditavam em minha capacidade profissional. Desta maneira, sujeitos surdos,

mesmo com uma formação profissional, são, usualmente, tratados com desconfiança a respeito da sua capacidade. Para superar isto, descobri por meio da minha experiência pessoal que era necessário buscar novos conhecimentos, pesquisar e reconstruir minha identidade profissional, agora como sujeito surdo.

Na formação em Psicologia, os conhecimentos adquiridos foram importantes, mas não suficientes, para atuar com sujeitos surdos. Naquele momento histórico, década de 1980, ainda não havia leis e nem pesquisas relacionadas à valorização do surdo, sua língua e cultura.

Sentia-me sozinha nesta busca, pois também não havia outros psicólogos atuando na área da surdez. A escola onde trabalhava vivia um momento de transição, passando do oralismo para comunicação total, como já relatei anteriormente.

Novamente precisei me reconstruir, me reinventar dentro da profissão. Nesta fase, encontrei muitos surdos que enfrentavam esse mesmo problema em seus campos de trabalho. Isto se devia a um assujeitamento ideológico à cultura ouvinte. Foi necessário que os movimentos de surdos, profissionais da área e pesquisadores reivindicassem e forçassem a formulação de leis que garantissem os direitos linguísticos e sociais dos sujeitos surdos.

Nos anos 1990, ocorreu a implementação de leis que garantiam os direitos das pessoas com deficiência, mas foi só no ano de 2002, com a Lei nº 10.436, e com o Decreto nº 5.626, em 2005, que a Libras passou a ser reconhecida como Língua Brasileira de Sinais, o que começou a configurar a possibilidade de uma educação bilíngue para os sujeitos surdos.

Neste novo cenário, os surdos passaram a ter uma nova perspectiva educacional e profissional. Era necessário desconstruir a ideologia ouvintista, tão arraigada, e estabelecer uma nova postura frente ao mundo. Conhecer a história dos surdos, as pesquisas da área, as políticas públicas educacionais a respeito do assunto e conhecer sua própria história pode ser determinante no processo de aprendizagem dos sujeitos surdos, na construção de maior autonomia e autoconsciência.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, no caso dos surdos que foram assujeitados, recuperam sua humanidade. É comum encontrar surdos com sentimentos de autodesvalia e atitudes de agressividade, Freire (2005, p. 56)

afirma: “a autodesvalia é outra característica dos oprimidos, resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”.

Para superar este dualismo opressor x oprimidos, o próprio Freire (2005, p. 33) sustenta:

[...] Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí esta a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si mesmo e aos opressores.

Assim, os surdos, que historicamente foram oprimidos, necessitam trilhar um novo caminho, não se colocando do lugar de “vítimas”, mas como protagonistas da sua trajetória.

Superar a visão-clínico terapêutica com seu discurso médico/científico não é tarefa fácil, visto que o discurso médico ainda tem um alto prestígio na sociedade e influencia os pais de crianças surdas, que por desconhecimento ou por preconceito seguem à risca o que o médico diz, não considerando o conhecimento do povo surdo. Acerca disso, Ansay (2009, p. 25) diz que

consideramos que esta perspectiva não foi superada e possivelmente não o será totalmente, pois ela coexiste com as demais. Podemos observar que atualmente a concepção clínico-terapêutica ganha um maior destaque com o desenvolvimento de novas tecnologias médicas, como a do implante coclear e implante de tronco cerebral<sup>58</sup>.

No entanto, por meio de outras áreas como a antropologia, a sociologia e a linguística, foi possível construir um novo referencial por meio da visão socioantropológica que propôs uma mudança paradigmática na área da educação dos surdos. Dentro dessa visão, aspectos relacionados à identidade dos surdos e sua cultura ganham uma nova dimensão, uma nova possibilidade de “ser” e de “existir” no mundo (ANSAY, 2009, p. 28).

Por meio dessa mudança, de uma visão médico-terapêutica para a socioantropológica, houve um fortalecimento do movimento dos surdos, o

---

<sup>58</sup> Grupo de implante coclear do hospital de clínicas e FMUSP: a primeira cirurgia de implante de tronco cerebral foi realizada no Brasil em 18/08/2008. Esse tipo de cirurgia é indicado para aqueles pacientes que não podem ser submetidos ao implante coclear devido à má formação na cóclea, no nervo auditivo ou ossificação da cóclea por meningite. [http://www.implantecoclear.org.br/noticias\\_detalhes.asp?id=50](http://www.implantecoclear.org.br/noticias_detalhes.asp?id=50) Acesso em: 31 out. 2008.

surgimento de Estudos Surdos, baseados nos estudos culturais e multiculturais, a formulação e implementação de leis que garantiram os direitos linguísticos dos surdos.

Estas novas conquistas permitiram que os surdos procurassem libertar-se dos estigmas, possibilitando a construção de novas subjetividades. Vivenciei situações onde fui rotulada, quis ter comportamentos dos ouvintes, me assujeitei e sofri preconceitos. Com o passar do tempo, já na idade adulta, comecei a estudar e me aprofundar a respeito da opressão feita contra o povo surdo. Este conhecimento gerou mudanças em meu comportamento, na superação do senso comum e na minha prática como psicóloga e professora, quis ajudar outros surdos que também estavam passando pela mesma situação. Também, naquele tempo, me engajei politicamente por meio da Associação de Surdos. Na atualidade continuo, como professora de Libras, enfatizando a importância do papel da aprendizagem no trabalho e a lutar pela comunidade surda.

Concordo com Freire (2005, p. 46) quando ele aponta dois momentos distintos para que o oprimido se liberte do opressor, podendo ser este a sociedade em que vivemos, pais, amigos, professores, ouvintes e outros surdos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se nas práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processos de permanente libertação.

Em função do exposto, esta investigação com a metodologia de história de vida pode contribuir para a formação de outros profissionais. Minha investigação mostra que necessitam ter conhecimentos a respeito da cultura surda, da língua dos surdos e do sujeito surdo como um todo, e não como uma “orelha doente”. Dalcin (2011) alerta que a Psicologia incorporou o discurso clínico, catalogando e classificando as pessoas com algum tipo de deficiência.

Minha história de vida mostra também, que durante muitos anos, não havia profissionais que conhecessem a realidade dos sujeitos surdos, sua língua e sua cultura. Na universidade não tive professores com conhecimentos a respeito da surdez, não sabiam que a escrita dos surdos tem singularidades, por se tratar de sua segunda língua e por isso faziam muitas exigências. Eu precisava falar corretamente e ter o mesmo nível de informações que os demais. Na época, não

havia acesso à informação, os programas de televisão não tinham legenda, não haviam intérpretes no mercado de trabalho. Isso dificultava minhas leituras, precisava me esforçar em dobro para acompanhar os colegas e conhecer o vocabulário utilizado nas aulas.

Esta pesquisa, centrada na minha história de vida, contribui para evidenciar a importância da formação dos profissionais da educação hoje, seguindo o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005). Conforme esse decreto, os cursos de licenciatura são obrigados a ter uma disciplina de Libras em sua matriz curricular. O objetivo dessa formação é dar subsídios para os profissionais a respeito da língua dos surdos, sua escrita e cultura. No caso de professores que tiverem contato com crianças surdas na educação infantil e ensino fundamental, estes devem mediar visando à autonomia e a formação do sujeito como um todo, como Freire afirma (1996, p. 8), “com a convicção que a mudança é possível”, mesmo enfrentando muitos desafios.

No caso dos professores de Libras, que são surdos, é necessário que tenham conhecimento do mundo dos ouvintes, dominem a Língua Portuguesa escrita, tenham conhecimentos gerais, além de paciência para lidar com alunos com dificuldades.

Chegando ao final desta pesquisa tenho certeza de que além de ter contribuído para minha autoformação, ela poderá servir de subsídio para a formação profissional de outros sujeitos surdos e outros profissionais que atuam na área.

A metodologia escolhida exigiu esforço e reflexão pessoal e acadêmica e foi muito produtiva, apontando desafios e possibilidades. Acredito ter cooperado com reflexões e dados que mostram que o sujeito surdo, mesmo enfrentando muitos obstáculos, tem potencial para construir sua autonomia, investir em sua formação e ter um projeto de vida de um sujeito consciente e que acredita que as mudanças são possíveis.

## REFERÊNCIAS

ALLEN, T. Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In: A. N. Schildroth; M. A. Karchmer (Eds). **Deaf children in America** (pp. 161-206), San Diego, CA: College-Hill Press.

ALVEZ, C. B.; Ferreira J. de P., Damázio, M. M. A **educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. **Revista virtual de cultura surda e diversidade**. n. 6, 6. ed., set. 2010. Disponível no link: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista-virtual-de-cultura-surda-e-diversidade-numero-6-no-ar/> Acesso em: 12 ago. 2014.

\_\_\_\_\_; Santos R. S. **Ser surda: história de uma vida para muitas vidas**. Curitiba: Juruá, 2013.

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. Curitiba. Dissertação de Mestrado em Educação, 133p. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ciranda das letras: a poética do alfabeto**. Curitiba: ed. do autor, 2013.

\_\_\_\_\_; COSTA, A.; MAESTRI, R. C. A música no cotidiano de pessoas surdas. **Anais do Fórum Paranaense de Musicoterapia** n. 15, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://amtpr.wordpress.com/anais/>

\_\_\_\_\_; MAESTRI, R. C. Literatura surda: tradução de poesia da Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais. In: Witkoski, S. A.; Filetaz, M. R. P. (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Editora UTFPR, 2014.

ARAÚJO, C. C. M; LACERDA, C. B. F. de. **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300007) Acesso em: 14 jul. 2013.

BAIBICH, T. M. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. Revista Educar, Curitiba: UFPR, n. 20, agosto, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, vol. 1, n. 4, 1993.

BERBERIAN, A. P.; ANGELIS C. M.; MASSI G. (Org.). **Letramento**: referência em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BISOL, C. A, SIMIONI, J. SPERB. T. Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil, 2008.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência**: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce. Tese de doutorado



em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação humana e seus distúrbios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva para surdos**: desmistificando pressupostos. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/educsurdos.pdf> Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília. 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. 2002.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/ UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAMARGO, A. A. E. O olhar de pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento/inclusão de seus filhos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M.; CAMPOS R. L. (Org.) **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. 3. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; Phonological awareness training in low socioeconomic status children. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 1, 2000, p. 0. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

\_\_\_\_\_; CAPOVILLA, F. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2007.

CAPOVILLA, F. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: Sá, N. R. L. **Surdos**: qual escola?, cap. III; p. 77. Manaus: Valer e Edua, 2011.

\_\_\_\_\_; RAPHAEL W. D. **Enciclopédia da língua de sinais brasileira**: o mundo do surdo em Libras. São Paulo: Edusp, 2005.

CARMOZINE, M. M.; NORONHA, S. C. C. **Surdez e Libras**: conhecimento em suas mãos. São Paulo: Hub Editorial, 2012.

CASHMORE, E. **Dictionary of race and ethnic relations**. London: Routledge, 1996.

COUTO, A. F. Conceito de deficiência auditiva. In: A. F. Couto, A. M. Costa et al. **Como compreender o deficiente auditivo**. Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial, 1985.

DALCIN, G. **Psicologia da educação de surdos**. Florianópolis, 2009.  
[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTOBASE\\_Psicologia\\_2011.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducacaoDeSurdos/assets/558/TEXTOBASE_Psicologia_2011.pdf) Acesso em: 13 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Um estranho no ninho**: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. Estudos Surdos I, Série Pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 186-215.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e formação**. São Paulo: Paulus, 2010, cap. 3, p. 81-95.

\_\_\_\_\_. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; & FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, 1988.

DORZIAT, A. **Deficiente auditivo e surdo**: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos. Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogesurdezdeein.pdf>

Acesso em: 5 abr. 2013.

DOYLE, J. B.; TURNBULL, F. M. **Electrical stimulation of the eighth cranial nerve**. Ann. Otol. Rhinol. Laryngol., 1964.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto**. Curso básico do estudante/cursista. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2001.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em contexto**. Livro do professor/instrutor. Curso Básico. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos / MEC - SEE. 2001.

FERNANDES, S. **Comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras**. EAD UFPR. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos**. 2. ed. atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para Educação Especial**. 2. ed. ver. e atual. Curitiba. Ibpex, 2011.

FERREIRA, J. R. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

FILLMORE, C. J. How to know whether you're coming or going. In: K. Hyldegard-Jensen (Ed.). **Linguistik**. Frankfurt, Athenaum: 369-379, 1971.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, 1973

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

\_\_\_\_\_; BORTOLOZZI, K. B. O uso da informática no processo de aquisição da linguagem escrita do surdo. In: BERBERIAN, A P.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. A. (org.) **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, 2008, [revistaseletronicas.pucrs.br. http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/josso.pdf](http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/josso.pdf) Acesso em: 02 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2004.

JUNIOR, F. F. R.; PINTO, P. L. F. Os surdos nos rastros de sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.) **Estudos Surdos II.** Capítulo 7. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

KOZLOWSKI, L. O modelo bilingue/bicultural na educação do surdo. **Anais do seminário surdez:** desafios para o próximo milênio, 19 a 22 de setembro de 2000.

LANE, H. (1988). **Is there a psychology of the deaf ?** *Exceptional children*, v. 55 (1), 7- 19(1992).

\_\_\_\_\_. **A máscara da benevolência.** A comunidade surda amordaçada. New York, 1992.

\_\_\_\_\_. Do deaf people have a disability? In: H-Dirksen L. Bauman (Org.), **Open your eyes:** deaf studies talking. (pp. 277-292). Minneapolis: University of Minnesota. (2008).

LUNARDI, M. L. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, A. da S. & LOPES, M. C. **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo.** São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. **O pensamento e a linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO P. C. **Política educacional de integração/inclusão:** um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MARQUES, C. V. M. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. **Revista Espaço:** informativo técnico científico do INES, Rio de Janeiro, n.12, p. 38-46, 1999.

MCCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: **Encontro Paulista entre Intérpretes e Surdos**, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP, Faculdade Sant'Anna, 2003.

MCNEILL, D. **Hand and mind**. Chicago: The University of Chicago Press. 1990.

MEADOW-ORLEANS, K. P. Research on developmental aspects of deafness. In: D. F. Moores & K. P. Meadow - Orleans (Orgs), **Educational and developmental aspects of deafness** (pp. 283-298). Washington: Gallaudet University.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: edição do autor, 2007.

MEIRELLES, C. **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTEIRO, M. S. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. Relato de Experiência/Grupo de estudos subjetividade. ETD - Educação Temática Digital. Campinas, 7, n. 2, p. 292 a 302, jun. 2006. ISBN: 1676-2592.

MOORES, D. F. **Educading the deaf-psychology, principles and practices**. Boston: Houghton Miffting Company. 1987.

MOREIRA, S. Z. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

MYKLEBUST, H. R. **Psicologia del sordo**. Madri, Editorial Magisterio Español, 1975.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências de Educação).

PERLIN G. T. T. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (org). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. 3. ed. Porto Alegre, Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. **O ser e o estar sendo surdos**: diferença e identidade. 2003. 157f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011, p. 101-116.

\_\_\_\_\_; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos:** leituras complementares. Perlin, G., Stumpf M. (Org.), 1.ed. Curitiba: CRV, 2012.

PFEIFER, P. **Crônicas da surdez.** São Paulo: Plexus Editora, 2013.

PINTO, P. L. Identidade cultural surda na diversidade brasileira. **Revista Espaço.** Rio de Janeiro: INES, n.16, p. 34-41, dez. 2001.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV.** São Carlos: EdUFSCar, 2004, p. 55-61.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em: 9 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, C. R. **Olhar surdo:** orientações iniciais para estudantes de Letras. 1. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2014.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. T. (Org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 86-9.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1961.



ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos, MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, UFC, 2010.

ROSA, P. R. da S. **A teoria de Vygotsky**. Departamento de Física, UFMS. PIBID-URFN. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Capítulo V. 2005.

ROSSI, T. R. **Brincar**: uma opção para a interação entre mãe ouvinte/filho surdo. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000213340> Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Mãe ouvinte/filho surdo: a importância do papel materno no contexto do brincar. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003. p. 99 -112.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação de surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Surdos: qual escola?** Manaus: Edito e Edua, 2011.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. 6ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANCHEZ, C. La lengua escrita: eso esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 35-47.

\_\_\_\_\_. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Centro Profesional para Sordos (Ceprosord), 1990.

SANTOS, E. S. Comunidade surda: a questão de suas identidades. In: DIAZ, F.; BORDAS, M. GALVÃO, N. MIRANDA, T. (org.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, M. da P. M. **A construção dos sentidos na escrita do sujeito surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2 jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 2.

\_\_\_\_\_. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: C. Skliar (org.), **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_; MASSONE, M. I., & VEINBERG, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Infancia y aprendizaje**, 2(69), 85-100. Retrieved June, 13, 2005, from <http://virtual.udesc.br/html/surdos/artigos/artigo04.htm>

SOARES, A. M. F. **Autobiografia e formação docente**: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. Disponível em: [http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/soares\\_autobiografiaformacaodocente.pdf](http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/soares_autobiografiaformacaodocente.pdf) Acesso em: 10 mar. 2013.

SOLÉ, M. C. A surdez e a psicanálise: o que é dito In: THOMA, A S.; LOPES, M. C. (org.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SOUZA, E. C de. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Mimeo, 2006.

SOUZA, R. M. **Considerações preliminares sobre os impactos das conquistas do movimento surdo brasileiro nas políticas educativas de formação de professores para a educação básica no Brasil**. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Contribuição ao estudo da personalidade de adolescentes surdos através do TPC de Max Pfister**. Dissertação de Mestrado, Campinas: PUCCAMP, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo**: bases históricas e perspectivas atuais. Temas de Psicologia, n. 2, 1995.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_; SILVESTRE, N.; ARANTES V. A (Org.) **Educação de surdos:** ponto e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas.** ETD – Educação Temática Digital Campinas, v.7, n.2, p. 245-254, jun.2006. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/download.php%3Fdd0%3D6302> Acesso em: 22 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **História de educação de surdos.** Curso de Educação a Distância Licenciatura Letras - Libras. UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os sobreviventes das políticas surdas:** opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. Um olhar sobre nós surdos. Leituras Contemporâneas, 2012.

TELFORD, C. W. e SAWREY J. M. **O indivíduo excepcional.** Universidade Estadual de San José, Califórnia, 1972.

THOMA, A S.; LOPES, M. C. (Org.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

VALLE, J. W. ; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VELOSO, E. MAIA, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez,** v. 1 e 2, 2009.

VILHALVA, S. A ameaçada escola de surdos. In: SÁ, N. R. L. **Surdos: qual escola?** Valer / EDUA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia surda**. Disponível em:

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=977> Acesso: mai. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** V. Fundamentos de defectologia. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Sites: Gazeta do Povo on line: sobre o Enem. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=881665> Acesso em: 07 jan. 2013.

WIDELL, J.; CARVALHO, J. G. As fases históricas da cultura surda. In: **Revista Geles**, v. 5, n. 6. Rio de Janeiro: Babel, 1999.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003.

## **ANEXO 1**

### **DEPOIMENTOS**

## DEPOIMENTO DE ERICA MAESTRI

### Evolução de uma menina surda

Rita era uma menina alegre e cheia de vida desde seu nascimento. Uma manhã, com pouco mais de dois anos, acordou, fez seu lanche, colocou seu tamanquinho e foi brincar no quintal onde um passarinho se apropriava de um espaço para chocar seus ovinhos. Ela o achava lindo e dizia que era seu amiguinho. Gostava de brincar e quando não havia outras pessoas por perto, ele vinha comer comidinhas que ela lhe oferecia em suas mãos.

Rita dormiu bem e acordou desejando brincar com seu amiguinho. Após isso, voltou meio cambaleante, chegou perto de onde eu estava e percebi que estava aflita. Peguei-a no colo, notei que estava com febre alta. Enquanto o pai chamava o médico, eu lhe dei um banho rápido. Após o pediatra medicá-la, recomendou-lhe repouso. Em pouco tempo estava mais animada e queria ver seu amiguinho. Queria brincar, mas devido a sentir-se cansada aceitou ficar na cama. Dormiu um pouco. Ao acordar voltou sua vontade de brincar. Percebeu que continuava indisposta e ficou deitada. Queria brincar com a Márcia, com dois meses de idade, mas como ela estava dormindo, ficou zangada.

A sala de nossa casa mais parecia um acampamento, onde elas inventavam o que queriam. Estava sempre cheia de brinquedos, livros bem coloridos e outros facilitadores. E gostavam de brincar. Eu ajudava a Márcia, pela idade dela. E fazia pesquisas para ter mais ideias para partilhar, nos trabalhos com a Rita. Foi bom. Ela havia voltado a balbuciar algumas coisas, sem nexos, após passar tempo sem falar. Estava surda profunda e nós acreditávamos que era resultado da febre alta da meningite. Quando estava no isolamento, disseram que caso sentíssemos falta de algum sentido, poderia ser temporário, depois poderia voltar. Esforçávamo-nos para manter a unidade dos brinquedos e trabalhos.

Nas duas semanas enquanto Rita esteve no isolamento, minha mãe atendeu a Márcia, cuidando dela com carinho. Estávamos fora, lutando pela Rita. Era importante mantê-las animadas, embora a Rita chamasse muito pela “Massa”.

Teve alta do isolamento onde tratou a meningite, com mil recomendações de cuidados em casa e também na alimentação. Não deveríamos cansá-la, porque tudo o que para outros não era nada, para ela poderia ser demais.

Em pouco tempo já estávamos brincando com desenhos, medindo tamanhos, falando de cores, sempre chamando a atenção dela para meu rosto. Começava a perceber o movimento dos lábios e tentava imitar. Depois passamos a falar os nomes das pessoas. Colocava sua mão em meu peito para perceber a vibração de cada palavra: eu era a mãe Erica. Após muitas repetições ela dizia de si mesma, “eu ‘Ita’”. Voltávamos às bases, modificando um pouco a maneira de falar, sempre animando-a. Via que poderia dar bom resultado, embora fosse um trabalho lento e demorado, mas muito abençoado.

Usava um livro de capa dura com desenhos lindos. Eu falava o fonema, articulando normalmente, e ela olhava comparando-o com o desenho e a leitura labial. Cantava sobre cada desenho, ela gostava. Passávamos muito tempo em cada exercício e ela gostava pela variedade dos assuntos que trabalhávamos. O tempo ia passando, ela melhorava na atenção, desejando aprender rápido, mesmo quando lhe faltava a calma para aprender bem.

Eu precisava estar sempre bem para repetir as palavras continuamente, associando aos movimentos dos lábios. Como auxílio, colocava a mãozinha dela em minha garganta, de onde captava as vibrações das palavras. Ela gostava das vibrações e queria saber o que era. Eu respondia que era sobre o desenho do livro. Repetia tudo novamente para ela manter a ideia do que estávamos falando.

Mais tarde, a leitura lábio-facial ficou mais firme e Rita se comunicava com a Márcia, lendo nos lábios dela. Eu ajudava Márcia na pronúncia e Rita se animava. Brincávamos de histórias em quadrinhos: TICO E TECO, LOBO MAU E CHAPEUZINHO e outras. Vi que Rita lia pelos desenhos. Era divertido e informal. Com isso aumentava muito seu saber.

1964 – Experiência no laboratório fotográfico do pai

Rita estava com seis anos. Ela conhecia a profissão do pai, sabia que ficaria tudo escuro, (na época ainda era tudo manual). Quando entrava no laboratório para ampliar fotos, desejava fazer experiência. Eu o ajudava, fixando os filmes. Mostrei como seria com a luz verde escura. Ela estava sentada num balcão. Lavei minhas mãos, toquei nela e disse, em sinais, “Amo você.” Ficou feliz e quando entendeu, disse, “eu também



você muito.” Fiz sinal pelo tato mostrando “luz verde”. Fomos trocando comunicação até que avisei, “acabou”.

Com a luz acesa, recapitulamos no claro e ela disse, “chabo tudo” (eu sei tudo). Ria muito, estava feliz. Foi uma experiência especial e profícua.

Embora sem ouvir nada, Rita queria falar. “Falava” com as bonecas, com o cachorro, gostava de “ver” pessoas conversando e com movimento das mãos perguntava: “Quem?” Ficava brava quando não a entendíamos. Ela grunhia no blá-blá-blá e era entendida pelas expressões...

Ela me culpava pelo que ela não compreendia, pelas respostas não dadas e me agredia com batidas e socos na área cardíaca. Eu falava que não podia bater no coração, eu tinha “dodói”. Levei muito tempo para conseguir explicar o que isso significava. Precisava estar sempre muito atenta a tudo e com uma grande dose de calma e paciência. Bem mais tarde, falei que era doença anterior ao meu nascimento. Ficou penalizada

Usei meus conhecimentos sinalizados para mostrar os Estados brasileiros, pois íamos sair do Paraná. Expliquei onde era mais quente, frio, onde moravam os tios, os nomes e o que havia de importante em cada lugar.

Viu uma foto em que eu estava grávida, a gravidez bem adiantada. Perguntou: “Quem?” Respondi que ela estava em meu útero, eu esperando-a. Passou muito as mãos em minha barriga e disse: “Eu estava aí?” Respondi que sim, é onde os bebês crescem. Comparou com fotos minhas esperando a Márcia. Disse: “Você?” Respondi que sim. Perguntou: “por que na cama?” Eu disse que nem sempre é como a gente quer, mas como dá. E eu queria aquele neném. Deu muito trabalho, repetição e boa vontade para ela entender tudo. E acabava entendendo de fato. “Como saí?” Expliquei como ela nasceu. “E a Márcia?” Expliquei muitas vezes que devido a ser uma situação diferente, na cama, era o médico quem sabia a hora de tirar. E disso eu ainda não entendia bem. Mais tarde, eu explicaria para ela.

Um dia, queimou um barraco no quintal da vizinha. Ela perguntou, por meio de sinais, e eu conseguia entender: “Se queimar nossa casa?” Eu respondi firme: “Não queima.” Ela mostrou as paredes de madeira e disse que era igual. Respondi firme: “Não queima!” Ela perguntou: “Por quê?” Eu disse: “A gente cuida, a casa é forte.” Levou bom tempo querendo saber por que não queimaria. Falei: “Confia na mãe, confia em Deus.” Vez ou outra o assunto ainda era novidade. O verbo confiar era debulhado e

acabava entendendo. Precisava ser muito firme com ela, pois se achava a sabichona. Queria que prevalecesse o que ela dizia. Era teimosa, mas, eu também.

Viajamos para Campinas, para novos exames de audição. Na estrada vimos uma queimada e muitos homens cuidando. Ela se assustou! “Como em São Paulo também pega fogo?” Foi um início de bateladas de explicações acerca das queimadas necessárias para a plantação. Cada assunto desses, junto e misturado, era para muito tempo de explicações, até ela sentir que “pegou o assunto”. Depois era só alimentar as emendas.

1965. Rita comprava guloseimas no Bar do Seu Inácio. Fui com ela comprar um complemento para o almoço. Ele, sempre muito amigo e bom camarada, estava sem jeito comigo. Acabou contando que havia umas continhas das coisas que Rita comprava, ele ficava sem jeito, mas não tinha coragem de não atendê-la. Pedi, naturalmente, que somasse e eu pagaria. Vi que a conta era grandinha. Fiquei sabendo que ela sempre comprava algumas coisas, dizia “Mamãe” e fazia sinal de dinheiro. Para uma explicação como essa, eu levava pelo menos dois meses trabalhando detalhadamente até ela compreender o contexto maior, e depois continuava explicando o que fosse necessário, usando sinais, fala e tudo o que pudesse para ela compreender bem o assunto. E ainda retornava em oportunidades semelhantes.

O fato de ela ‘ouvir’ muito bem com muitos estímulos aproveitando a fala dela, ajudava nestes momentos explicativos contínuos. Não perdia tempo nem oportunidades de usar todas as ocasiões e o gosto pelas situações apresentadas. Em uma ocasião viu o busto do General Ozório, o que despertou sua curiosidade sobre esses monumentos que existem nas praças e nos quartéis. Um dos quartéis está sediado ainda hoje no Bacacheri. É o Batalhão de Infantaria Blindado do Exército. Foi um sufoco, até que tirei de meu tempo e fui lá, pedindo para falar com o responsável local. Fui bem respeitada, mas enfrentei uma burocracia sem tamanho. Enfim, estava em frente ao Capitão. Rita estava assustada e sua mãozinha tremia muito.

Apresentei-a como uma sobrevivente da Epidemia de Meningite, sobre o que ele estava bem inteirado; havia perdido uma criança de sua família. Desdobrou-se em atenção e carinho para com a Rita. Mostrou o quartel inteiro. Rita não perdia oportunidade de saber tudo o que via. Conversamos muito e ele me emprestou material para estudar em casa, com a promessa de devolução mais tarde. Foi uma festa, todos

queriam conhecer o local importante. Ela entendeu o significado do Soldado do Exército Brasileiro e sua importância.

Atualmente é psicóloga clínica e escolar, professora efetiva da UFPR, tem dois filhos e três netos, e é muito querida e amada por todos. E por nós também.

7 de junho de 2014.

Muito teria ainda a falar. Tenho um livro em fase de acabamento e outro bem adiantado. Espero que muitos pais de surdos possam se basear nas experiências dadas e que recuperem tudo o que poderiam ter sem perdas. Educar adequadamente um surdo é trabalhar, trabalhar e trabalhar, muito!

Erica Maria Maestri

**DEPOIMENTO DE IVO MAESTRI**

A princípio fiquei muito chocado com a surdez da Rita. Parecia que não haveria solução. Nunca passou pela minha mente desistir do problema, pois amava minha filha. Fiz tudo que estava no meu alcance na busca de solução, principalmente mantendo as condições necessárias para a manutenção da família, pois trabalhava como autônomo, juntamente com minha esposa, sempre que possível, porque era ela que mais se dedicava à educação da Rita. Mas, eu sempre estava presente na vida e na educação das crianças. Quando percebia um progresso com a Rita, sentia uma esperança que surgia a cada melhora dela.

Eu sempre confiei que a Rita ia superar suas dificuldades, porque via isso em cada etapa vencida por ela. Hoje vejo a Rita como uma vencedora por todas as coisas que ela passou e enfrentou, aproveitando todas as oportunidades que surgiam na sua educação. A Rita tornou-se uma pessoa culta, com quem se pode conversar qualquer assunto, e nós conversamos muito. E eu aprendo muito com ela. Sinto-me muito feliz, orgulhoso e realizado por ela ter conseguido vencer todas as etapas por que passou.

## DEPOIMENTO DE MÁRCIA MILAK

Quando a Rita ficou surda, aos dois anos, eu tinha apenas quatro meses de idade. Cresci junto com ela e fui absorvendo, passo a passo, o modo e o significado das atitudes que minha mãe adotava para ensiná-la. Não havia diferenças entre mim e minha irmã. Os direitos e deveres eram como deveriam ser, iguais para todos em casa. Não havia privilégios por ela ser surda. Havia sim, necessidades especiais que a Rita precisava que fossem supridas para que ela pudesse, em condição de igualdade com os ouvintes, vivenciar as situações como qualquer pessoa, fosse criança, adolescente ou adulto, não ficando impedida, por causa da surdez, de perceber e sentir o mundo a sua volta. Minha mãe sempre esteve atenta para que Rita não ficasse à margem do mundo, por menor que fosse a situação, e passou isso para todos nós, atuando sempre de modo incansável. Com o passar dos anos, esta visão da vida foi naturalmente sendo incorporada por toda a família, como estilo de vida. Fomos compreendendo a importância dessa postura da minha mãe, demonstrando isso na convivência do dia a dia com a Rita, repassando para ela tudo o que acontecia a sua volta, explicando significados e conceitos das palavras que ainda não conhecia, para que ela pudesse aprender, captar e assimilar cada fato novo, chamando a atenção dela para tudo o que vem por meio da audição e a que ela não teria acesso ou consciência.

Foi por este modo de ver a Rita, enquanto pessoa surda que tinha o direito, como todos os ouvintes, de participar do mundo de forma total, que o relacionamento e a convivência em casa se pautavam. Havia uma compreensão unânime na família e eu partilhava disso — que deste apoio à Rita dependia o desenvolvimento dela até alcançar sua própria autonomia, o que aconteceu. Sabíamos que o mundo estaria acessível para Rita, basicamente, pelos olhos. E precisávamos fazer esta ponte entre a Rita e os fatos não concretos, ou não visuais. Assim todos na família agiam de forma interessada e espontânea na intenção de que a Rita soubesse de tudo o que acontecia ao seu redor e que ela não percebia. Por exemplo, se a Rita não tivesse o apoio de alguém, ficaria por fora de comentários sobre alguma notícia; seria muito difícil assistir televisão e compreender os programas, antes sem legenda, ou entender que todos se “assustaram” por causa

de um barulho muito forte, se alguém não a avisasse. E assim, estaria excluída de muita oportunidade de aprendizado, o que seria muito prejudicial ao seu desenvolvimento.

No tempo de colégio, estando eu com 11 anos e a Rita com 13, na sexta série do ginásio, passei a estudar com ela na mesma sala de aula. No início do ano letivo, eu tinha a preocupação de que os professores conhecessem a realidade de minha irmã, para que se adaptassem às necessidades dela. Por isso, a cada novo professor que se apresentava, eu discorria sobre a situação da Rita enquanto surda e suas necessidades especiais, indicando alguns cuidados importantes a serem tomados para que ela pudesse participar e acompanhar as aulas, avisando a todos que, por ser surda, ela precisava ver o rosto do professor para saber o que ele falou. Se o professor falasse enquanto escrevia a matéria no quadro-negro, ela nem ao menos ficaria sabendo este tinha dito algo que ela tinha que saber. E explicava também, que era necessário que eles falassem de forma bem declarada e, no caso dos professores homens, que deveriam aparar os bigodes, facilitando a leitura labial.

Como estes cuidados muitas vezes falhavam, eu me apressava em repassar o conteúdo para a Rita, no mesmo tempo em que o professor falava. Muitas vezes, eu tinha que lembrar os professores para olhar para a Rita enquanto falavam, até que eles se acostumassem.

Rita e eu tínhamos o acordo de que ela não se preocuparia em copiar a matéria para poder ficar atenta ao que o professor dizia, deixando para copiar o conteúdo do meu caderno depois da aula, em casa. E quando participávamos de algum trabalho em grupo, da mesma forma eu traduzia para ela, por leitura labial, tudo o que estava sendo discutido, pois era muito difícil conseguir acompanhar a fala de todos, pelo dinamismo das discussões e ideias.

Podemos dizer que Rita teve a chance de estar sempre incluída em todos os contextos. E sendo extremamente interessada, curiosa e com muita fibra, foi sempre capaz de aproveitar todas as oportunidades desde pequena, quando tudo era ainda mais difícil. Venceu batalhas, desvendou o mundo, se tornou autônoma, alcançando já várias vitórias, de muitas que ainda virão, tenho certeza. Embora permaneçam as necessidades especiais decorrentes da deficiência, estas não se

configuram barreiras para seu espírito explorador e vitorioso. Tenho orgulho de ser sua irmã.

Beijos

Márcia

Maio de 2014

## DEPOIMENTO DE ROMUALDO MAESTRI

A família teve um andamento normal na forma de tratar as coisas do mundo. Nada mudou pelo fato da Rita ter uma deficiência auditiva. Isto, no meu entender, foi a consequência mais positiva da ação dos nossos pais que, num mundo desconhecido sobre o assunto, tiveram o discernimento e a pró-ação na educação dos filhos, na orientação especial que a Rita precisava na infância, nos procedimentos familiares, nas relações pessoais, no reforço constante dos verdadeiros valores importantes para a vida. Não só a Rita, mas também a Márcia, Adriana e eu, fomos beneficiados pela grandeza de atitude dessas duas maravilhosas criaturas que se chamam Ivo e Erica. A eles serei muito grato, eternamente. Até porque, meus filhos, hoje já crescidos, comungam da mesma visão que, de uma forma ou outra, Nicéia – minha esposa – e eu, conseguimos passar a eles. E vejo com naturalidade, muito do Seu Ivo e da Dona Erica, nos nossos filhos Henrique e Gabriela.

Neste pano de fundo, minha relação com a Rita foi muito natural, assim como foram as relações dela com os demais membros da família. Lembro de uma vez em que um amigo de infância ficou horrorizado quando viu a Rita varrendo a calçada, dizendo que se ela era surda, não poderia estar fazendo aquilo. Realmente me marcou aquela abordagem, pois não entendia como alguém poderia pensar assim. Mas daí percebi que a “nossa abordagem” é que era adequada e moldada para nos conduzir por uma vida isenta de preconceitos.

A Rita é uma guerreira! Conheço poucas pessoas com a vontade e a determinação dela. Ela soube criar valores familiares, profissionais e encontra-se hoje no trajeto para a sua plenitude pessoal e profissional. Desejo a ela o melhor que um irmão pode desejar. Que tudo aconteça com muito amor e fraternidade. Como sempre foi...

Romualdo Maestri

Maio de 2014



## DEPOIMENTO DE ADRIANA MAESTRI

Eu nasci quando a Rita tinha 12 anos. E ela sempre cuidou de mim como se fosse minha segunda mãe. Minha convivência com ela sempre foi muito natural e não tenho registros, em minha memória, de sentir diferença pela falta de audição dela. Acho que só bem mais tarde entendi porque eu nunca a chamava pelo nome, assim como todos que a conheciam procuravam tocar nela para chamar sua atenção. Era porque ela era surda. Observação: mas ninguém, em hipótese alguma, podia chamá-la tocando na sua cabeça! Isso era a senha para uma grande irritação. Ela realmente se incomodava de ser abordada dessa forma.

A única lembrança que tenho de quando eu era pequena, é que eu achava divertido bater o pé no chão da casa (uma casa de madeira que fazia mais barulho e vibração que uma casa de alvenaria) para ela olhar para mim. Fora isso, brincávamos muito, e tudo era muito natural.

Mais tarde, quando meus amigos da escola e vizinhos começaram a frequentar minha casa, eu explicava que para falar com ela precisava estar em sua frente ou em um ângulo em que ela conseguisse enxergar os lábios. Também era preciso falar um pouco mais devagar e declarado. Ela reclamava de homens com bigodes, pois estes cobriam a boca.

As pessoas sempre falaram com ela naturalmente, mas algumas me perguntavam se ela era estrangeira, pois seu tom de voz era diferente. Mas nunca tive nenhuma dificuldade por amigos não conseguirem se comunicar com ela. Rita sempre foi muito simpática e querida por todos, o que compensava qualquer dificuldade que pudesse ter.

Quando eu tive a compreensão da surdez dela, passei a admirar muito sua capacidade de entendimento de todas as coisas, fosse em acompanhar uma conversa, assistir televisão, captar o sentido das coisas como qualquer ouvinte (em algumas vezes com algum apoio nosso, para repetir algumas palavras não entendidas). E também percebia claramente que ela tinha mais compreensão que seus amigos surdos. Ela sempre serviu como um apoio para todos eles, um ponto de referência.

Por tudo isso, pelo grande esforço dela, pela capacidade de enfrentar dificuldades sempre com alegria e bom humor, pelas conquistas que ela teve ao longo da vida,

eu tenho uma profunda admiração pela Rita, e um imenso orgulho de tê-la como irmã.

Beijos,

Adriana.

**ANEXO 2**

DO MUNDO DOS OUVINTES PARA O MUNDO DOS SURDOS (DE 0 A 3 ANOS)



Anexo 2.1 - Com meus pais, Ivo Maestri e Erica Maestri, no dia do meu nascimento, no dia 4 de fevereiro de 1958.



Anexo 2.1.1 - Meu pai, Ivo.



Anexo 2.1.2 - Minha mãe, Erica.



Anexo 2.1.3 - Eu com minha tia, Ana Maestri.



Anexo 2.1.4 - Meu aniversário de 1 ano.



Anexo 2.2 - Meu aniversário de 2 anos, junto com minha prima Marize Mazolli.



Anexo 2.3 - Minha irmã, Marcia, e eu.





Anexo 2.4 - Treino na língua oral.





Anexo 2.5 - Rita Maestri.



Anexo 2.6 - Minha mãe, Erica, eu, minha irmã, Márcia, e meu irmão, Romualdo, na década de 1960.



Anexo 2.7 - Minha Irmã caçula, Adriana Maestri.



Anexo 2.8 - Segundo Jardim de infância, na escola especial para surdos, a Escola Epheta, em 1963.



Anexo 2.8.1 - Entrei no Instituto Beatíssima Virgem Maria, em 1962.  
Lá fiquei por dois meses e saí. Fui para o Jardim de infância na Escola Epheta, escola especial para surdos.



Anexo 2.8.2 - Meus colegas surdos da Escola Epheta.  
O sexto da fila, de frente para trás, é o Conrado, pai de meus filhos.



Anexo 2.8.3 - Festa Junina. Conrado e eu.



Anexo 2.8.4 - Todos os meus colegas surdos da Escola Epheta, na década de 1960.



Anexo 2.8.5 - Todos os meus colegas surdos na Escola Epheta, na década de 1960.



Anexo 2.8.6 - Montagem de fotos que meu pai, Ivo, fez na década de 1960.





Anexo 2.8.7 - Festa em minha casa, com as famílias Dias (família de minha mãe) e Maestri (família de meu pai), em 1966.



Anexo 2.9 - Minha adolescência na década de 1970.



Anexo 2.9.1 - Da adolescência à vida adulta: todas são minhas colegas da Escola Epheta, de Curitiba.



Anexo 2.10 - Minha primeira comunhão na escola especial para surdos, Epheta, com os colegas surdos. À esquerda, a diretora da escola especial, Epheta, Nydia Moreira Garcez, que também era surda. Monsenhor Vicente, surdo, e a professora de catequese, Elza, ouvinte.



Anexo 2.11 - Minha família: Ivo, Erica, Adriana, Rita, Márcia e Romualdo. 2010.



Anexo 2.11.1 - Família de minha irmã, Marcia: Felipe, Cláudio, Márcia, Gustavo e Cirilo. 2013.





Anexo 2.11.2 - Família de meu irmão Romualdo: Nicéia, Henrique, Gabriela e Romualdo. 2008.



Anexo 2.11.3 - Família de minha irmã Adriana: Robson, Adriana, Laíse e minha neta Beatriz. 2013.



Anexo 2.11.4 - Encontro com a família Dias: tia Araci, padrinho Genésio, tio Flávio, tia Ana, mãe Erica, tio Nivaldo (*in memoriam*) e eu. 2012.



Anexo 2.11.5 - Encontro com a família Dias em 2012. Meus primos.





Anexo 2.12 - Meu casamento: Conrado e eu.



Anexo 2.12.1 - Meu filho Bruno, com 4 anos. 1987.



Anexo 2.12.2 - Minha filha, Anna Caroline. 1987.



Anexo 2.12.3 - Meus filhos, Anna e Bruno, e eu. 2008.



Anexo 2.12.4 - Eu e a família de meu filho: Tatiana, Bruno e minha neta, Maria Clara. 2013.



Anexo 2.12.5 - Família da Anna: Anna, Beatriz, Amanda e Robson.





Anexo 2.12.6 - Eu, minha filha Anna e minhas netas, Maria Clara, Amanda e Beatriz. 2013.



Anexo 2.12.7 - Minha família reunida em minha casa. 2013.



Anexo 2.12.8 - Minha família reunida na casa de meus pais, Ivo e Erica.



Anexo 2.12.9 - Família reunida na casa de minha irmã, Márcia. 2013.

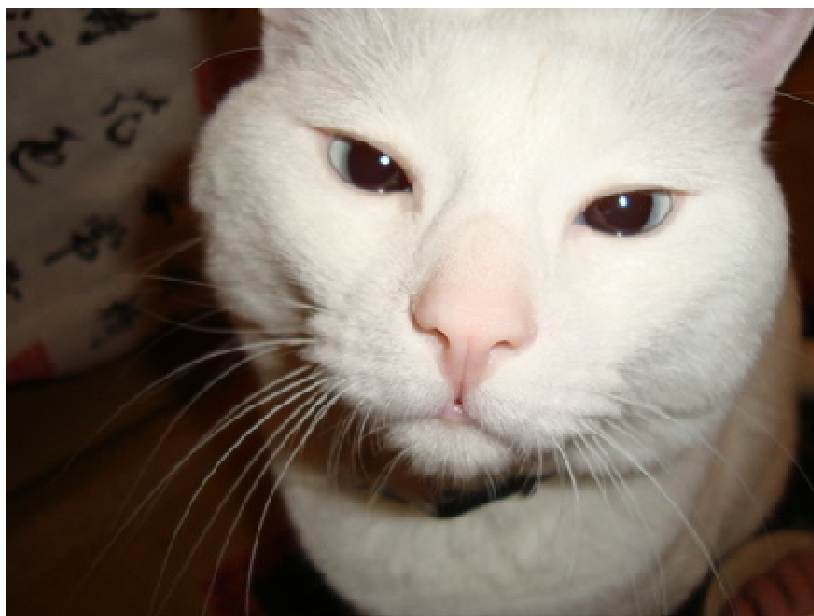


Anexo 2.12.10 - Meus pais, Erica e Ivo. 2014.



Anexo 2.12.11 - Meus pais, Ivo e Erica, e eu. 2014.





Anexo 2.13 - Meu gato, Rony.



Anexo 2.14 - Minha formatura de Psicologia.  
1984.



Anexo 2.15 - Colegas da graduação Letras-Libras na UFPR. 2006.



Anexo 2.15.1 - Eu e minhas colegas de Letras-Libras, na UFSC:  
Rosani, Ana Paula, Christiane, Adriane e Laís, da  
esquerda para direita.



Anexo 2.16 - Minha formatura de Letras-Libras na UFSC. 2010.



Anexo 2.16.1 - Placa com as fotos dos primeiros alunos do curso de Licenciatura a distancia de Letras-Libras de 2006 da UFSC.



Anexo 2.16.2 - Meus alunos do curso de Letras-Libras, no polo UFPR em Curitiba. 2008.



Anexo 2.16.2 - Formatura dos alunos do Curso de Letras-Libras do polo da UFPR. 2012.





Anexo 2.16.3 - Fui homenageada na cerimônia de formatura dos alunos do Curso de Letras- Libras da UFSC, no polo da UFPR. 2012.



Anexo 2.16.4 - Festa após a formatura dos alunos do Curso de Letras-Libras no polo da UFPR. 2012.



Anexo 2.17 - Curso do PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) em Curitiba. 2009.



Anexo 2.18 - Minha posse como professora do Magistério Superior na UFPR em fevereiro de 2014.



Anexo 2.18.1 - Meus ex-colegas de trabalho na UFPR 2014: Sueli, ouvinte, e os surdos, Marcelo, Jefferson, Maurício e Danilo.



Anexo 2.19 - Minha posse na UTFPR, em abril de 2014.







Anexo 2.21 - Minhas amigas surdas, Shirley Vilhalva, Karin Strobel e Irene Stock. 2012.



Anexo 2.21.1 - Amigos de Curitiba: Rejane Assumpção, Elizanete Favaro, Noemi Ansay, Silvia Witkoski, Bruno Pierin e Dagoberto.



Anexo 2.22 - Lançamento do livro de Noemi Ansay, *Ciranda das letras: a poética do alfabeto*.<sup>3</sup> Tradução para Libras, Rita Maestri, ilustração, Mari Suoheimo, 2013.



Anexo 2.23 - Professora Helga e colegas do mestrado na UFPR. 2013.



Anexo 2.23.1 - Colega ouvinte de mestrado, Ana Júlia, na UFPR. 2013.



Anexo 2.23.2 - Colegas de mestrado na UFPR.



Anexo 2.23.3 - Professora Tamara e colegas de mestrado na UFPR.

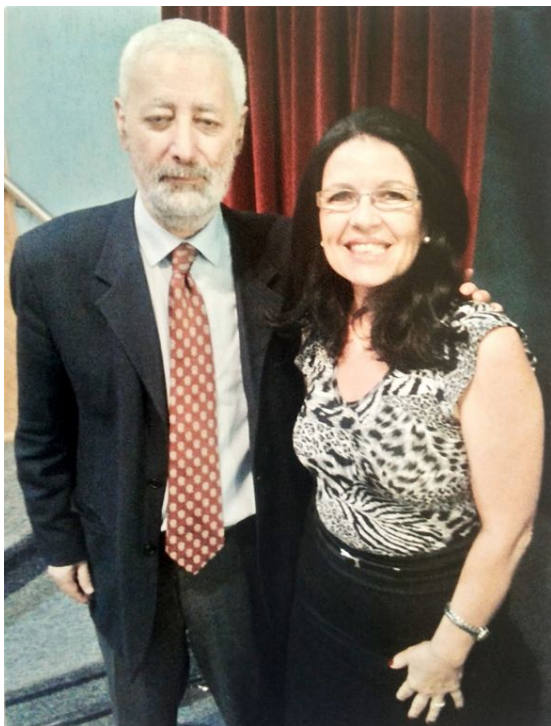


Anexo 2.23.4 - Aldemar Costa, meu intérprete no mestrado da UFPR, de 2012 até 2014.



Anexo 2.24 - Exposição do artigo A música no cotidiano de pessoas surdas na cidade de Curitiba, no XV Fórum Paranaense de Musicoterapia. Noemi Ansay, Rita Maestri e Aldemar Costa. 2013.





Anexo 2.24.1 - Professor N6voa, de Portugal. 2014.



Anexo 2.25 - Minhas orientadoras, Doutora. Maria Augusta Bolsanello e Doutora. Clara Brener Mindal.